

ESCUELA SUPERIOR PEDAGÓGICO
“MARÍA MONTESSORI”
EDUCACIÓN PRIMARIA
R.M.260-2020-MINEDU



**Las pausas activas y la atención en los estudiantes de
quinto grado “B” de primaria, Arequipa -Perú, 2024**

Trabajo de investigación presentado por:

Huahuasoncco Ccacyancco, Natalia
Pereyra Murayari Nair

Para optar el grado académico de
Bachiller en Educación

Asesora: Mg. Zulvi Madeleine Torres Ramos
0009-0002-5622-1550

AREQUIPA - PERÚ
2026

Marylin user

Nair Y Natali Turnitin 19-05-2026 (1)

 Final Essay Due 09

Document Details

Submission ID

trn:oid::3117:593276008

198 Pages

Submission Date

May 20, 2026, 12:35 PM GMT-5

39,038 Words

Download Date

May 20, 2026, 12:47 PM GMT-5

233,567 Characters

File Name

Nair Y Natali Turnitin 19-05-2026 (1).pdf

File Size

5.1 MB

18% Overall Similarity

The combined total of all matches, including overlapping sources, for each database.

Filtered from the Report

- Bibliography

Top Sources

- 11%  Internet sources
 - 7%  Publications
 - 15%  Submitted works (Student Papers)
-

ESCUELA SUPERIOR PEDAGÓGICO
“MARÍA MONTESSORI”
EDUCACIÓN PRIMARIA
R.M.260-2020-MINEDU



**LAS PAUSAS ACTIVAS Y LA ATENCIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE
QUINTO GRADO “B” DE PRIMARIA, AREQUIPA-PERÚ, 2024**

Trabajo de investigación presentado por:

Huahuasoncco Ccacyancco, Natalia

Pereyra Murayari Nair

Para obtener el título bachiller

Asesor:

Dra. Zulvi Madeleine Torres Ramos

Arequipa, Perú, 2026

Dedico mi proyecto de investigación, para mis padres, aunque estén lejos, sé que desde donde están quieren lo mejor para mí. Así mismo dedico mi trabajo de investigación a mi esposo y a mis hermanos quienes fueron gran motivación y apoyo para culminar mi investigación.

Natalia

Dedico esta investigación a mi familia por ser mi fortaleza para seguir adelante en mi formación profesional y me ayudan a superarme. A mi esposo, quien me ha demostrado su comprensión y un acompañamiento permanente a mis hijos por ser mi fortaleza y por tenerme paciencia.

Nair

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela Superior María Montessori de Arequipa, de la carrera de Educación Primaria, por brindarnos la oportunidad de continuar avanzando en la formación valioso en el campo de la educación.

A la directora de la institución, a los docentes y la comunidad educativa, por compartir sus conocimientos, los cuales serán valorados y aplicados en el trabajo de docente.

Así mismo agradecemos a la Dra. Zulvi Torres Ramos, por su apoyo y guía constantes para lograr culminar la investigación.

Agradecemos a nuestra profesora, a mis compañeros y a mi docente de aula de la institución a la cual de mismo practicas quien me proporciono las herramientas necesarias para finalizar mi investigación, con el objetivo de común de mejorar la formación de los estudiantes.

De manera especial, agradezco a las autoridades de la Institución Educativa donde se realizó el estudio, quienes brindaron su apoyo y facilitaron los medios necesarios para llevar a cabo esta investigación, orientada a mejorar el proceso de enseñanza de aprendizaje.

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
Abstract.....	ix
INTRODUCCIÓN.....	x
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.1 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Justificación del problema	16
1.3. Delimitación.....	17
1.4 Problemas de la investigación.....	18
1.4.1 Pregunta general	18
1.4.2 Preguntas específico	18
1.5 Objetivos de la investigación.....	18
1.5.1 Objetivo general.....	18
1.5.2 Objetivo específico	18
1.6 Hipótesis de investigación	18
1.6.1 Hipótesis positiva.....	18
1.6.2 Hipótesis nula	19
1.7 Variables de investigación	19
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
2.1 Antecedentes de la investigación	20
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	20
2.1.2 Antecedentes nacionales	24
2.1.3 Antecedentes locales.....	27
2.2. Marco teórico – científico.....	29
2.2.1 Pausas activas	29

2.2.2 Atención.....	40
2.2.3 Teorías	50
2.3 Definición de términos básicos.....	55
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	57
3.1 Población y muestra.....	57
3.2. Unidad de análisis.....	59
3.3 Método de investigación.....	59
3.4 Tipo de investigación.....	59
3.5 Diseño de investigación.....	59
3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	60
3.7. Técnicas para el procesamiento de análisis de datos	60
3.8. Validez y confiabilidad.....	60
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	62
4.1 Análisis y discusión de resultados	62
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	108
5.1 Conclusiones.....	108
5.2 Recomendaciones	110
REFERENCIAS	112
Anexos.....	122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Escala.....	60
Tabla 2 Expertos validadores	61
Tabla 3 El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.	63
Tabla 4 El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea	65
Tabla 5 El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado	67
Tabla 6 El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga	69
Tabla 7 El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa.....	71
Tabla 8 El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas.....	73
Tabla 9 El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente.....	75
Tabla 10 El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad.....	77
Tabla 11 El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad	79
Tabla 12 El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando.	81
Tabla 13 El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.	83
Tabla 14 El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque.....	85
Tabla 15 El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad.....	87
Tabla 16 El estudiante organiza sus materiales cuando debe trabajar en varias actividades	89
Tabla 17 El estudiante se acuerda de las instrucciones para más de una actividad.....	91
Tabla 18 El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.....	93
Tabla 19 El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.	95
Tabla 20 El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)	97
Tabla 21 El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas.....	99
Tabla 22 El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente	101
Tabla 23 T de student	103

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.	63
Gráfico 2	El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea	65
Gráfico 3	El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado	67
Gráfico 4	El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga	69
Gráfico 5	El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa.....	71
Gráfico 6	El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas.....	73
Gráfico 7	El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente.....	75
Gráfico 8	El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad.....	77
Gráfico 9	El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad	79
Gráfico 10	El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando. ..	81
Gráfico 11	El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.....	83
Gráfico 12	El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque	85
Gráfico 13	El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad.....	87
Gráfico 14	El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad.....	89
Gráfico 15	El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad.....	91
Gráfico 16	El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.....	93
Gráfico 17	El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.....	95
Gráfico 18	El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)	97
Gráfico 19	El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas	99
Gráfico 20	El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente	101

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el efecto de la aplicación de las pausas activas en la mejora de la atención de los estudiantes de 5to grado B de primaria de la Institución Educativa pública N°41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con tipo de investigación experimental y diseño preexperimental, evaluando a los participantes mediante un pretest y postest. La población y muestra estuvo conformada por 18 estudiantes de quinto grado "B" seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional.

Los resultados demostraron que antes de la intervención existían déficits significativos en múltiples aspectos atencionales. El 55.6% de los estudiantes presentaba dificultades para iniciar tareas sin distraerse, el 72.2% mostraba limitaciones para mantener la atención durante toda la clase, el 72.2% casi nunca o solo a veces lograba hacer varias tareas simultáneamente, y el 61.1% presentaba dificultades para recordar instrucciones múltiples. Particularmente preocupante fue que el 27.8% nunca evitaba distracciones y el 27.8% nunca mantenía la atención durante toda la clase. La prueba t de Student para muestras relacionadas confirmó diferencias estadísticamente significativas tras la intervención ($t = -2.677$, $p = 0.016 < 0.05$), con una diferencia de medias de -6.222 puntos y un intervalo de confianza del 95% entre -11.126 y -1.318.

Sin embargo, algunos indicadores mostraron resultados mixtos o menos favorables. El mantenimiento de la concentración durante períodos prolongados evidenció un aumento preocupante del grupo que solo "a veces" lo logra (de 33.3% a 55.6%), y la concentración en tareas de interés experimentó un deterioro notable (de 61.1% a 38.9% en "casi siempre"). Estos hallazgos confirman que las pausas activas constituyen una estrategia pedagógica estadísticamente significativa para fortalecer aspectos específicos de la atención, particularmente aquellos relacionados con la atención dirigida hacia el docente, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la capacidad de multitarea. No obstante, los resultados diferenciados sugieren que su efectividad varía según el tipo de demanda atencional y que deben complementarse con otras estrategias pedagógicas para optimizar dimensiones más complejas de los procesos atencionales, tales como el mantenimiento de la concentración en períodos prolongados y la concentración asociada a la motivación intrínseca.

Palabras clave: Pausas activas, atención, atención selectiva, atención sostenida, atención dividida, educación primaria.

Abstract

The present research aimed to determine the effect of the application of active breaks on the improvement of attention in 5th grade B primary school students at the public educational institution No. 41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024. The study adopted a quantitative approach with an experimental type of research and a pre-experimental design, evaluating the participants thru a pretest and posttest. The population and sample consisted of 18 fifth-grade "B" students selected thru a non-probabilistic intentional sampling.

The results showed that before the intervention, there were significant deficits in multiple attentional aspects. 55.6% of the students had difficulties starting tasks without getting distracted, 72.2% showed limitations in maintaining attention throughout the entire class, 72.2% almost never or only sometimes managed to do multiple tasks simultaneously, and 61.1% had difficulties remembering multiple instructions. Particularly concerning was that 27.8% never avoided distractions and 27.8% never maintained attention throughout the entire class. The Student's t-test for related samples confirmed statistically significant differences after the intervention ($t = -2.677$, $p = 0.016 < 0.05$), with a mean difference of -6.222 points and a 95% confidence interval between -11.126 and -1.318.

However, some indicators showed mixed or less favorable results. The maintenance of concentration during prolonged periods showed a worrying increase in the group that only "sometimes" achieves it (from 33.3% to 55.6%), and concentration on tasks of interest experienced a notable decline (from 61.1% to 38.9% in "almost always"). These findings confirm that active breaks constitute a statistically significant pedagogical strategy to strengthen specific aspects of attention, particularly those related to attention directed toward the teacher, working memory, inhibitory control, and multitasking ability. However, the differentiated results suggest that their effectiveness varies according to the type of attentional demand and that they should be complemented with other pedagogical strategies to optimize more complex dimensions of attentional processes, such as maintaining concentration over prolonged periods and concentration associated with intrinsic motivation.

Keywords:. Active breaks, attention, selective attention, sustained attention, divided attention, elementary education.

INTRODUCCIÓN

La atención es un proceso psicológico esencial en la evolución cognitiva y académica del alumnado, ya que posibilita elegir, procesar y concentrarse en información relevante del entorno mientras se filtran estímulos irrelevantes. En el contexto educativo actual, caracterizado por la constante presencia de dispositivos tecnológicos y plataformas digitales, se ha evidenciado una disminución progresiva en los niveles de atención de niños y adolescentes, situación que impacta negativamente en su rendimiento académico, participación en clase y capacidad para desarrollar aprendizajes significativos.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras y efectivas que permitan mejorar la atención de los estudiantes. Las pausas activas se presentan como una alternativa práctica, accesible y basada en evidencia científica, consistentes en breves interrupciones programadas durante la jornada escolar en las que se realizan actividades físicas ligeras como estiramientos, ejercicios de respiración y movimientos simples. Diversos estudios internacionales y nacionales han demostrado que las pausas activas mejoran significativamente la concentración, la motivación, el comportamiento en el aula y el rendimiento académico, especialmente cuando se aplican en intervalos de 5 a 10 minutos.

En este escenario, la investigación actual se propuso como objetivo general examinar el impacto que tiene el uso de las pausas activas para optimizar la atención del alumnado de 5to grado B de primaria de la Institución Educativa pública N°41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024. Como objetivos específicos se establecieron: evaluar el nivel de atención antes del uso de pausas activas y evaluar el nivel de atención después del uso de pausas activas en los estudiantes. La hipótesis de investigación planteó que las pausas activas tienen efecto en la atención en los estudiantes, mientras que la hipótesis nula sostuvo que las pausas activas no tienen efecto en la atención.

El estudio se justifica desde múltiples perspectivas. Desde el punto de vista práctico, proporciona una herramienta pedagógica sencilla, de bajo costo y fácil implementación que puede incorporarse a la planificación escolar para dinamizar las sesiones y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la perspectiva metodológica, emplea un diseño preexperimental que permite analizar la relación entre la aplicación de pausas activas y los cambios en la atención de los estudiantes, utilizando instrumentos estandarizados que aseguran la precisión de los datos y la exigencia científica del proceso de investigación.

Desde el punto de vista teórico, profundiza en el conocimiento de estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la atención mediante metodologías activas, contribuyendo al desarrollo de un proceso educativo más dinámico y participativo.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo con tipo de investigación experimental y diseño preexperimental, evaluando a los participantes mediante un pretest antes de la intervención y un posttest después de la misma. La población y muestra estuvo conformada por 18 estudiantes de quinto grado "B" seleccionados a través de un muestreo no probabilístico intencional. Como instrumento se empleó un cuestionario estructurado validado por expertos, que evaluó tres dimensiones de la atención: selectiva (habilidad para enfocarse en una tarea específica), sostenida (capacidad para mantener la atención a lo largo del tiempo) y dividida (capacidad para manejar múltiples tareas simultáneamente).

El presente trabajo de investigación se estructura en cuatro capítulos. El Capítulo I aborda el problema de investigación, incluyendo el planteamiento del problema, la justificación, delimitación, formulación de problemas y objetivos, hipótesis y operacionalización de variables. El Capítulo II desarrolla el marco teórico, presentando los antecedentes de investigación a nivel internacional, nacional y local, las bases teóricas que sustentan el estudio de las pausas activas y la atención, y la definición de términos básicos. El Capítulo III expone el marco metodológico, detallando el enfoque, tipo y diseño de investigación, ámbito temporal y espacial, población, muestra y muestreo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, y procedimientos de validez y confiabilidad. El Capítulo IV presenta los resultados y discusión, incluyendo el análisis descriptivo e inferencial de los datos, la prueba de hipótesis y la discusión de resultados en contraste con investigaciones previas. Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

A nivel mundial, se ha observado que el incremento del uso de la tecnología ha ocasionado que la población más joven presente niveles de actividad física considerablemente bajos, situación que también afecta a algunos adultos. En España, el 73.6% de los niños y niñas entre 1 y 14 años pasan más de una hora al día utilizando dispositivos con pantallas táctiles, a las que tienen fácil acceso. Este porcentaje puede aumentar hasta un 82.6% cuando se considera el uso de plataformas digitales en general.

La falta de actividad física puede predisponer enfermedades, perjudicar la atención y concentración de los niños, además de conducir a comportamientos inadecuados (Arribas & Maiztegi, 2021). Diversos estudios reportan que el 80% de los estudiantes permanecen sin ninguna actividad física por periodos prolongados, y esta inactividad depende, en parte, de los centros educativos, los cuales deben promover la participación en actividades físicas en colaboración con los tutores para incentivar a los estudiantes (Arribas & Maiztegi, 2021).

Se recomienda realizar las actividades en intervalos de 5 a 10 minutos, ya que pueden representar una gran ayuda para el estudiante, mejorando su comportamiento,

atención y desempeño en tareas escolares. La atención, entendida como la capacidad de concentrarse en algo específico, puede beneficiarse de la actividad física en las aulas; de ahí la importancia de implementar el descanso activo que favorece la concentración (Arribas & Maiztegi, 2021).

En Latinoamérica, particularmente en Venezuela, se ha observado que los problemas de atención o déficit de atención en la escuela son frecuentes, tanto en el ámbito de las tareas como en las conductas de los estudiantes. Estos, en muchas ocasiones, reciben etiquetas de desobedientes o perezosos debido a su rendimiento en las actividades, lo cual puede llevar al abandono escolar. La atención es una capacidad esencial que permite a las personas relacionarse con los demás; sin embargo, el cerebro a veces tiene limitaciones para captar toda la información necesaria para realizar múltiples tareas. Los estudiantes suelen presentar conflictos en la comprensión lectora y en la producción de textos, especialmente cuando existen distractores.

Por ello, es importante que los docentes o tutores de aula sepan diferenciar entre las habilidades, el desarrollo cognitivo y las características individuales de cada estudiante. Mesia et al. (2021) señala la importancia de plantear estrategias y motivar a los estudiantes para que logren un aprendizaje significativo. Las instituciones educativas tienen como objetivo que el estudiante desarrolle habilidades y estrategias que le permitan alcanzar la comprensión y trabajar la concentración mental. Esto les permite desarrollar una atención selectiva fundamental, que posibilita el logro del aprendizaje no solo en un área específica, sino en todas las áreas curriculares.

Es necesario considerar que, según el nivel de déficit de atención, un estudiante puede experimentar un bajo nivel de comprensión, lo que impacta negativamente en su rendimiento académico. Esta dificultad se manifiesta en la falta de concentración, el escaso interés por las tareas escolares y la tendencia a distraerse con facilidad. Tales comportamientos suelen generar frustración y desmotivación, afectando su participación en clase y su desarrollo personal. En este sentido, el diseño de estrategias pedagógicas y talleres de lectura puede favorecer la adquisición de nuevas habilidades cognitivas, mejorar la concentración y contribuir al logro de aprendizajes más sólidos y duraderos (Mesia, Mendez, & Picho, 2021).

A nivel nacional, en Lima, se menciona que la dificultad de atención afecta directamente a los estudiantes. Manzor y Saleem (Cueva et al., 2021) señalan que existen

tres niveles de atención: alta, moderada y baja. Diversos factores afectan la atención de los estudiantes, como el ruido, problemas familiares, problemas económicos, problemas de salud y las relaciones interpersonales. También se puede afirmar que los niños tienen diferentes estilos de aprendizaje, ya sea visual, auditivo o kinestésico, y que algunos tienen la capacidad de captar la atención más rápidamente. Por ello, es importante motivar y apoyar a los estudiantes para mejorar su atención.

Graham, Fishman, Reid y Hebert (Cueva et al., 2021) mencionan que los estudiantes que no logran prestar atención muchas veces carecen de habilidades para analizar, razonar o adquirir conocimiento, lo que dificulta su aprendizaje. También se puede afirmar que existen diversas maneras de captar la atención de los estudiantes. Por otro lado, Korrel, Mueller, Silk, Anderson y Sciberras afirman que los estudiantes con problemas de atención suelen tener calificaciones más bajas en comparación con sus compañeros. Estos hallazgos demuestran la importancia de la atención en los estudiantes, ya que favorece su aprendizaje y les permite alcanzar mejores resultados (Cueva et al., 2021).

Los estudiantes, en muchas ocasiones, muestran su falta de atención a través de actitudes como cumplir con las actividades por cumplir, sin razonar o analizar, y a veces con lentitud. Por esto, es importante investigar sobre la atención y su relación con el aprendizaje para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Es necesario contar con estrategias o talleres que puedan mejorar esta situación, aprovechando que los estudiantes puedan utilizar sus conocimientos previos para fortalecer su atención. En este sentido, los docentes deben buscar formas de fomentar la participación de los estudiantes para que no se sientan desconectados del proceso de aprendizaje (Cueva et al., 2021).

A nivel regional, en Tacna, se identifica como problema el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), una condición neurológica que se inicia en la niñez y afecta a estudiantes de entre 6 y 12 años. López y Pastor mencionan que el TDAH en las escuelas dificulta que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades, planifiquen, regulen sus emociones, organicen sus ideas o reflexionen sobre posibles respuestas. Esta situación impacta negativamente su capacidad de aprendizaje y su habilidad para procesar información de manera efectiva (Lanchipa Cori, Porras Roque, & Centella-Centeno, 2024).

Además, se señala que los estudiantes con TDAH pueden experimentar baja autoestima y sentirse excluidos por sus compañeros o incluso por sus propios docentes. Zhao y Zhang (2024), sostienen que estos estudiantes requieren apoyo específico para mejorar su atención, concentración y regulación emocional. Las dificultades en la memoria de trabajo afectan el control de impulsos y la gestión de emociones. Estas limitaciones influyen negativamente en su rendimiento y convivencia escolar. Por ello, los programas de entrenamiento cognitivo orientados a fortalecer la memoria de trabajo y la atención resultan beneficiosos para potenciar la autorregulación emocional y el aprendizaje.

Por ello, se resalta la importancia de implementar estrategias cognitivas que permitan abordar las dificultades presentes en estos estudiantes, beneficiándolos no solo en su desarrollo académico sino también en sus relaciones interpersonales. Dichas estrategias también impactan positivamente en los docentes, al facilitar la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuir al logro de objetivos pedagógicos orientados a mejorar la atención y reducir los efectos del TDAH en el ámbito escolar (Lanchipa Cori, Porras Roque, & Centella-Centeno, 2024).

La IE N°41008 "Manuel Muñoz Najar", ubicada en el Cercado de Arequipa, es una escuela regular que brinda educación a estudiantes de nivel primario y secundario. En el nivel primario se ha observado que los estudiantes presentan dificultades significativas para concentrarse y prestar atención en clase, siendo fácilmente distraídos por sonidos, imágenes, interacciones con otros estudiantes o incluso por las actividades de la comunidad educativa. Estos estudiantes, además, tienen acceso a dispositivos tecnológicos sin ningún control o supervisión, lo cual podría estar exacerbando los problemas de atención. Por otro lado, se ha identificado que los padres de familia, en muchos casos, no perciben la gravedad de la situación o no están completamente informados sobre el problema, lo que añade un desafío adicional para abordar esta cuestión de manera efectiva.

En la actualidad, las plataformas digitales presentan fuentes constantes de estímulos que generan nuevas necesidades y demandan respuestas rápidas. Estos medios, que incluyen celulares, tabletas, televisión, redes sociales e internet, están omnipresentes en la vida cotidiana y han transformado tanto las formas de ocio como de comunicación. Sin embargo, para la maestra del aula de 5to grado "B", esto representa un desafío significativo: la mayoría de los estudiantes tienen dificultad para mantener la atención y

participar activamente en las actividades pedagógicas. Esta falta de atención se ha identificado como una barrera clave para el aprendizaje efectivo.

1.2 Justificación del problema

El problema de investigación se centra en determinar el efecto de las pausas activas en la mejora de la atención de los estudiantes. En las aulas, se ha notado que los niños suelen perder la concentración cuando las clases se extienden por mucho tiempo, lo que afecta su participación y desempeño escolar. Esta dificultad podría estar vinculada con el uso de métodos tradicionales que no estimulan el movimiento ni la actividad mental constante. En este contexto, la investigación propone analizar de qué manera las pausas activas pueden convertirse en una herramienta eficaz para favorecer la atención y el aprendizaje, ofreciendo una alternativa sencilla, accesible y posible de aplicar en el entorno educativo (Jaspe, López, & Moya, 2018).

La raíz del problema se relaciona con la disminución sostenida de la atención y la escasa participación de los estudiantes durante las clases, fenómeno que se agrava por el uso excesivo de la tecnología y la falta de actividad física. Esta situación se refleja en bajos niveles de concentración, desmotivación y bajo rendimiento académico, generando además conductas de distracción y desinterés. Factores como los métodos de enseñanza tradicionales, el escaso control parental frente al uso de dispositivos y la limitada aplicación de estrategias cognitivas agravan la problemática. Frente a este panorama, es necesario aplicar estrategias activas e innovadoras, como las pausas activas o ejercicios breves, que permitan mejorar la concentración, fortalecer la autorregulación emocional y potenciar el aprendizaje en el aula (Arribas & Maiztegi, 2021).

Esta investigación adquiere valor al promover la aplicación de estrategias activas que pueden implementarse con los recursos disponibles en el aula, sin requerir grandes inversiones. Las pausas activas constituyen una alternativa práctica y adaptable que fomenta la atención, la concentración y la participación de los estudiantes durante las clases. Además, este estudio brinda a los docentes una herramienta pedagógica que contribuye a dinamizar las sesiones y fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su aplicación sistemática no solo mejora el comportamiento y la disposición al aprendizaje, sino que también genera un entorno escolar más saludable y motivador para toda la comunidad educativa.

Este estudio resulta especialmente beneficioso para los estudiantes de primaria, ya que busca fortalecer su capacidad de atención mediante la aplicación de pausas activas, favoreciendo así su aprendizaje y bienestar integral. De forma indirecta, también aporta a los docentes y directivos al ofrecer una alternativa pedagógica innovadora que puede incorporarse en la planificación escolar. Asimismo, las familias se benefician al observar mejoras en el rendimiento y la motivación de sus hijos, lo que refuerza su participación en el proceso educativo. En un sentido más amplio, esta investigación contribuye al mejoramiento de la calidad educativa y a la formación de estudiantes más concentrados, autónomos y preparados para los desafíos del siglo XXI.

La investigación aporta beneficios metodológicos al emplear un diseño preexperimental que permite analizar la vinculación entre la aplicación de pausas activas y los cambios en la atención de los estudiantes. Este enfoque posibilita evaluar el impacto de la intervención y fortalecer la validez de los resultados obtenidos. Además, la utilización de instrumentos estandarizados en las fases previa y posterior a la intervención asegura la precisión de los datos y la rigurosidad científica del estudio. De esta manera, el trabajo ofrece un referente metodológico útil para futuras investigaciones en el campo educativo (Mesia, Mendez, & Picho, 2021).

El estudio permite profundizar en el conocimiento de estrategias pedagógicas orientadas a mejorar la atención de los estudiantes mediante la aplicación de pausas activas, fortaleciendo así la práctica docente y la implementación de metodologías activas en el aula. Desde una perspectiva educativa, esta investigación aporta evidencia sobre la eficacia de estas estrategias para optimizar la concentración y el aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de un proceso educativo más dinámico y participativo (Krichesky & Murillo, 2018).

1.3. Delimitación

- **El tema:** Las pausas activas y la atención
- **Problemática:** Carencia de atención
- **Lugar de estudio:** Institución Educativa Manuel Muñoz Najar
- **Año de estudio:** 2024
- **Duración de la investigación:** 10 meses

1.4 Problemas de la investigación

1.4.1 Pregunta general

- ¿Cuál es el efecto de las pausas activas para la mejora de la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024?

1.4.2 Preguntas específico

- ¿Cuál es el nivel de atención antes del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024?
- ¿Cuál es el nivel de atención después del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024?

1.5 Objetivos de la investigación

1.5.1 Objetivo general

- Determinar el efecto de la aplicación de las pausas activas para mejorar la atención de los estudiantes de 5to grado B de primaria de la Institución Educativa pública N°41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024.

1.5.2 Objetivo específico

- Evaluar el nivel de atención antes del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024
- Evaluar el nivel de atención después del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024

1.6 Hipótesis de investigación

1.6.1 Hipótesis positiva

- Las pausas activas tienen efecto en la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024.

1.6.2 Hipótesis nula

- Las pausas activas no tienen efecto en la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024.

1.7 Variables de investigación

- **Variable 1:** Pausas activas
- **Variable 2:** Atención

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes internacionales

Sampedro (2022) en su investigación estableció como objetivo analizar la relación entre las pausas activas y el aprendizaje en estudiantes de cuarto año. La metodología utilizada fue de enfoque mixto, combinando elementos cuantitativos y cualitativos. La población estuvo conformada por 25 estudiantes de cuarto año "A". Por otro lado, el instrumento empleado fue un cuestionario aplicado mediante encuesta. En lo concerniente a los resultados, se evidenció que los estudiantes mostraron interés significativo en actividades con movimiento continuo. Como conclusión, se determinó que las pausas activas como herramienta pedagógica benefician tanto a estudiantes como docentes, mejorando la atención, reduciendo comportamientos negativos e incrementando el rendimiento académico y la salud física y psicológica.

Cifuentes (2023), fijó como objetivo de su investigación diseñar un curso didáctico que promueva el aprendizaje de la lectoescritura mediante pausas activas en estudiantes de tercer grado. La metodología corresponde al enfoque mixto de corte transversal. La población y muestra estuvo conformada por 18 estudiantes.

El instrumento empleado fue un cuestionario estructurado. En lo concerniente a los resultados, se evidenció que las pausas activas no se implementaban con frecuencia en las clases de literatura y lengua, generando aburrimiento, cansancio y desmotivación en los estudiantes. Como conclusión, se determinó que las pausas activas como estrategias pedagógicas brindan beneficios importantes para el aprendizaje de la lectoescritura, manteniendo a los estudiantes más atentos, activos, concentrados y motivados.

Sanmartín y Cartuche (2023), establecieron como objetivo general determinar la influencia de las pausas activas en la motivación de estudiantes de quinto grado. La metodología utilizada fue de tipo científico, estadístico y descriptivo, empleando entrevistas a docentes y estudiantes. La población y muestra estuvo conformada por un docente y 22 estudiantes. El instrumento empleado fue la escala Ceap48 para evaluar la motivación académica. En lo concerniente a los resultados, la primera prueba mostró bajo rendimiento motivacional, mientras que la segunda evidenció un nivel alto de motivación reflejado en la mejoría académica. Como conclusión, se estableció que las pausas activas permiten romper la rutina y facilitan un aprendizaje más significativo y placentero.

Villa (2022), estableció como objetivo principal fortalecer la atención de estudiantes de primer grado "B" mediante una guía didáctica con actividades híbridas. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo dentro del paradigma sociocrítico. La población y muestra estuvo conformada por 26 estudiantes, 13 niñas y 13 niños entre 5 y 6 años. Por otro lado, los instrumentos empleados fueron fichas de observación, diario de campo y guías de entrevista dirigidas a estudiantes, docentes y padres de familia. Como conclusión, se determinó que el uso de material concreto facilita el desarrollo óptimo de la atención, despertando el interés y fomentando la reflexión, creatividad y construcción de aprendizaje significativo.

Hernández (2024), estableció como objetivo identificar la contribución de las pausas activas en la mejora de habilidades cognitivas, especialmente la atención y la motivación, en estudiantes. La metodología utilizada fue de enfoque cualitativo, y un alcance descriptivo para analizar detalladamente la influencia de las pausas activas en las habilidades cognitivas de los estudiantes. La muestra estuvo conformada por un total de 35 estudiantes. Los instrumentos empleados consistieron en

observación participante, entrevistas semiestructuradas y encuestas aplicadas a estudiantes y docentes, con el propósito de recopilar percepciones sobre la efectividad de las pausas activas. Como conclusión, se evidenció que las pausas activas constituyen una estrategia eficaz para fortalecer la atención, motivación y bienestar emocional de los educandos, contribuyendo al rendimiento académico y respaldando la continuidad de estas prácticas en el contexto educativo.

Dominguez y González (2024), establecieron como objetivo determinar la relación entre las pausas activas y la atención selectiva en los estudiantes de sexto grado. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental de tipo descriptivo y correlacional, orientado a identificar el grado de relación entre ambas variables. La población estuvo conformada por los estudiantes del sexto grado, y la muestra incluyó a 30 participantes, compuesta por 20 niños y 10 niñas. Los instrumentos empleados consistieron en dos encuestas elaboradas con base en las variables de estudio, aplicadas para medir el nivel de atención selectiva y la práctica de pausas activas. Como conclusión, se comprobó una relación significativa y positiva entre las pausas activas y la atención selectiva, con un coeficiente de correlación de 0,805, lo que evidenció que la aplicación de estas estrategias favoreció la concentración, la motivación y el compromiso académico de los estudiantes durante las clases.

Melguizo et al., (2024), establecieron como objetivo analizar los efectos de las intervenciones basadas en pausas activas sobre la mejora de la atención, considerando la etapa educativa, la duración de las sesiones y el tiempo total del programa. La investigación se desarrolló con un enfoque cuantitativo mediante un diseño experimental y la revisión sistemática de estudios. La población estuvo constituida por 1474 participantes procedentes de quince investigaciones seleccionadas. Los datos se obtuvieron a partir de artículos científicos indexados en bases especializadas. Como conclusión, se evidenció que las pausas activas mejoraron significativamente la atención, siendo más efectivas en el nivel de educación secundaria, con sesiones de 30 minutos aplicadas durante un periodo de 5 a 8 semanas.

Sharpe et al., (2025), tuvieron como objetivo analizar el impacto de la frecuencia de las pausas durante las clases, en la atención y el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación fue de enfoque mixto, combinando métodos

cuantitativos y cualitativos para comparar los efectos de las pausas tradicionales frente a las micropausas más frecuentes. La población estuvo conformada por 253 estudiantes. Como instrumentos, se aplicaron pruebas de rendimiento y cuestionarios de observación del comportamiento atencional durante las sesiones. Como conclusión, se evidenció que los estudiantes que participaron en la modalidad de micropausas mantuvieron un desempeño más constante y mostraron mejor atención a lo largo del tiempo, confirmando la eficacia de estas estrategias para gestionar la carga cognitiva y mejorar la experiencia de aprendizaje en la educación superior.

Maiztegi et al., (2024), tuvieron como objetivo principal analizar los efectos de un programa de pausas activas vinculadas al contenido curricular en los niveles de atención, concentración y rendimiento académico de los estudiantes. La investigación fue de tipo cuantitativo con diseño cuasi experimental pre y posttest, aplicando un ensayo controlado aleatorizado. La muestra no probabilística estuvo compuesta por 313 estudiantes, distribuidos en grupo experimental y grupo control. Los instrumentos utilizados incluyeron test y cuestionarios. Como conclusión, se evidenció que las pausas activas centradas en el currículo pueden influir positivamente en la atención y el rendimiento académico, destacando que la actividad física, el autoconcepto y las relaciones sociales cumplen un papel importante en estos resultados. Sin embargo, se recomienda considerar con cautela la relación entre actividad física y rendimiento debido a su carácter multifactorial, sugiriendo que futuras investigaciones profundicen en la frecuencia, duración e intensidad de las intervenciones.

González et al., (2023), tuvieron como objetivo analizar el efecto inmediato de una pausa activa sobre la vigilancia y atención de los estudiantes durante la jornada escolar. La investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño experimental. La muestra estuvo compuesta por 46 escolares saludables de entre 10 y 11 años, quienes participaron en dos condiciones: una clase tradicional con lectura libre y otra con juegos motores de 10 minutos. El instrumento empleado fue la prueba de vigilancia psicomotora. Como conclusión, se evidenció que los estudiantes que realizaron la pausa activa respondieron con mayor rapidez y eficiencia atencional que aquellos del grupo control, sugiriendo que las pausas activas breves mejoran la concentración y el estado de alerta en el aula.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Fernández (2022), fijó como objetivo general evaluar la eficiencia de un programa educativo para fortalecer la atención en estudiantes de sexto grado de primaria. La metodología utilizada fue de tipo aplicada con diseño pre-experimental de corte longitudinal. La población y muestra estuvo conformada por 17 estudiantes de ambos sexos. El instrumento empleado fue una encuesta para la recolección de datos. En lo concerniente a los resultados, se obtuvo un valor de significancia $p < 0,010$ al comparar pretest y posttest, evidenciando mejora en la atención y sus niveles: selectivo, dividido y sostenido. Como conclusión, se recomendó capacitar al personal docente en la implementación del programa en otros grados, adaptándolo a características particulares y replicándolo en diferentes contextos educativos.

Muñoz (2022), fijó como objetivo de su investigación evaluar los efectos de un programa psicopedagógico en la atención sostenida de estudiantes de preparatoria. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo con diseño preexperimental. La población y muestra estuvo conformada por 40 estudiantes, 24 niñas y 16 niños. El instrumento empleado fue una lista de cotejo previamente validada. En lo concerniente a los resultados, se evidenciaron diferencias significativas entre pretest y posttest, destacando que 22 estudiantes presentaban bajo nivel de atención sostenida inicialmente. Como conclusión, según la prueba de Wilcoxon, se determinó que el programa psicopedagógico tuvo un efecto positivo y significativo en la atención de los estudiantes.

Calagua (2024), estableció como objetivo investigar la vinculación entre la atención selectiva y la comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria. La metodología utilizada fue de tipo descriptivo, correlacional y transversal. La población y muestra estuvo conformada por 68 estudiantes femeninas. Los instrumentos empleados fueron el test de atención y la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. En lo concerniente a los resultados, se obtuvo un valor $p = 0.037$ y coeficiente de correlación $p = 0.253$ con nivel de confianza del 95%, indicando que 48.5% presenta atención selectiva baja y 47.1% comprensión lectora muy baja. Como conclusión, se identificó una correlación significativa y directa entre ambas variables.

Aquino y Torres (2025) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue determinar la influencia de los descansos activos en el rendimiento académico de los estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 3038 “San Martín de Porres”. La investigación fue de tipo aplicada, con un diseño cuasiexperimental. La población estuvo conformada por 56 estudiantes, distribuidos en un grupo control y un grupo experimental. El instrumento utilizado fue una prueba de evaluación del rendimiento académico aplicada antes y después de la intervención. Los resultados demostraron que la aplicación de descansos activos tuvo un efecto positivo y significativo en el rendimiento académico de los educandos del grupo experimental. Como conclusión, los autores señalaron que los descansos activos mejoran la concentración, la motivación y el desempeño escolar, convirtiéndose en una estrategia pedagógica efectiva para potenciar el aprendizaje en el aula.

Aparicio y Ureta (2022), establecieron como objetivo determinar la influencia de las pausas activas en la mejora de la atención de los educandos. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo para medir las variables. La población estuvo conformada por 107 estudiantes y la muestra por 26 estudiantes de ambos sexos. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario y una ficha de técnicas para el desarrollo de pausas activas. Como conclusión, se demostró que las pausas activas mejoran significativamente la atención en los estudiantes, contribuyendo al logro académico.

Fiestas (2024), establecieron como objetivo fundamentar el impacto de un programa de pausas activas en el aprendizaje significativo de estudiantes de primaria. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo y no experimental para medir los efectos de las pausas activas. La población estuvo conformada por los estudiantes de tercer y cuarto grado de un centro educativo de San José, y la muestra consistió en 62 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario validado por expertos. Como conclusión, se evidenció que la implementación de las pausas activas generó mejoras relevantes en la concentración, retención de información y rendimiento académico de los estudiantes, favoreciendo así una experiencia educativa más integral.

Brindas y Gonzales (2024), tuvieron como objetivo determinar la vinculación entre las pausas activas y el aprendizaje en los educandos de una IE de Trujillo en el año 2023. El estudio fue de enfoque cuantitativo, de tipo básico y diseño correlacional no experimental de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes. Como instrumento se aplicó una encuesta compuesta por dos cuestionarios. Como conclusión, se comprobó una relación directa y significativa entre ambas variables ($r = 0.612$; $p < 0.05$), evidenciando que la práctica de pausas activas favorece el aprendizaje en los estudiantes.

Chinchay (2024), tuvieron como objetivo establecer la vinculación entre la aplicación de pausas activas y la reducción del estrés académico en los educandos de la IE Andahuasi. La investigación fue de nivel correlacional con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta como instrumento principal. Como conclusión, se determinó una correlación inversa significativa entre ambas variables ($p < .05$; $r = .630$), evidenciando que el incremento de las pausas activas contribuye a disminuir el nivel de estrés académico en los educandos evaluados.

Rojas (2024), tuvo como objetivo analizar la aplicación de estrategias didácticas basadas en el valor lúdico durante las pausas activas en el nivel inicial. La investigación fue de enfoque cualitativo, con diseño descriptivo y método fenomenológico. El instrumento utilizado fue una entrevista semiestructurada de seis preguntas relacionadas con el tema de estudio que se aplicó a los docentes de la institución. Como conclusión, se evidenció que el componente lúdico en las pausas activas mejora el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su motivación, recreación y aprendizaje significativo.

Galvez (2023), tuvo como objetivo promover el aprendizaje significativo en los niños del nivel inicial mediante la implementación de pausas activas como estrategia pedagógica. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo y diseño descriptivo, tomando como referencia las experiencias observadas durante las prácticas en la IE N.º 252 El Rosedal. Los instrumentos empleados fueron fichas de observación y registros de campo. Como conclusión, se determinó que las pausas activas favorecen la concentración, la motivación y el interés por aprender,

contribuyendo al desarrollo integral y significativo de los niños y niñas del nivel inicial.

2.1.3 Antecedentes locales

Castillo (2022) fijó como objetivo mejorar la eficiencia y eficacia del chatbot en la atención de consultas de los educandos. La metodología utilizada fue de enfoque cuantitativo de tipo experimental. La población estuvo conformada por 288 estudiantes de los tres niveles, mientras que la muestra incluyó 64 estudiantes de tercer y cuarto grado de secundaria. Los instrumentos empleados fueron una entrevista y guía de observación. Como conclusión, la implementación del chatbot evidenció una mejora significativa en la atención a los educandos.

Pumacayo (2024) llevó a cabo un exhaustivo estudio con la finalidad de establecer de manera precisa la correlación existente entre los niveles de estrés experimentados por niños en edad escolar y su capacidad para mantener la concentración en actividades académicas a lo largo del tiempo. El estudio realizado fue de tipo no experimental, es decir, no se llevaron a cabo intervenciones o manipulaciones controladas. Fue un estudio transversal, en el que se recopilaban datos en un solo momento en el tiempo, y correlacional, ya que se buscaba establecer relaciones entre las variables medidas. Se concluyó que, en relación con los niveles de estrés en la infancia, no se observó que una proporción mayor al cincuenta por ciento de los participantes mostrara niveles de estrés que pudieran considerarse significativos. No obstante, esta situación no significa necesariamente que no haya diferentes niveles de estrés infantil presentes en la población estudiantil.

Huancollo (2023), establecieron como objetivo analizar la relación entre los riesgos ergonómicos y las pausas activas en estudiantes de la I.E. Señor de los Milagros, distrito de Yura, Arequipa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, considerando como población y muestra a 80 alumnos. Se aplicó la técnica de la encuesta mediante cuestionarios elaborados por distintos autores para evaluar las variables. Como conclusión, se evidenció una relación positiva y moderada entre los riesgos ergonómicos y las pausas activas, lo que confirmó la asociación entre ambas variables.

Zea (2023), tuvo como objetivo analizar la influencia de la hiperactividad en el aprendizaje de niños de cinco años con TDAH en la I.E. San Luis Stromme de Arequipa.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrado en la intervención psicopedagógica desde una perspectiva inclusiva y no patológica. La población estuvo conformada por niños con dificultades de atención y aprendizaje. Se emplearon como instrumentos fichas de observación y registros de actividades cognitivas, físicas y conductuales. Como conclusión, se evidenció que el uso de estrategias personalizadas, que integran movimiento físico, estimulación cognitiva y actividades creativas, favorece la atención, la autorregulación y el aprendizaje significativo en estudiantes con TDAH.

Figuerola y Mamani (2022), tuvo como objetivo determinar la frecuencia del TDAH en estudiantes, durante abril de 2022. La investigación fue de tipo cuantitativo, observacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 145 estudiantes que cumplieron los criterios de inclusión, a quienes se aplicó la Escala de Autoinforme. Como conclusión, se identificó que el 32.4% presentó indicios de TDAH, con mayor prevalencia en mujeres y en jóvenes de alrededor de 19 años. Además, se observó una relación entre el trastorno y los antecedentes psiquiátricos, lo que resalta la importancia de promover estrategias que fortalezcan la atención y el bienestar emocional.

Zegarra (2023), tuvo como objetivo determinar la efectividad del programa “Mejorando mi cognición” en el desarrollo de las capacidades cognitivas de niños con TDAH del Centro Psicopedagógico Aristo en Arequipa, 2021. El estudio fue de enfoque cuantitativo, tipo aplicativo, con diseño preexperimental y alcance explicativo. La población estuvo conformada por 32 niños diagnosticados con TDAH. Se emplearon como instrumentos una ficha de observación y un cuestionario basado en las subescalas de un test. Como conclusión, se evidenció que el programa fue efectivo, ya que mejoró significativamente las capacidades cognitivas, especialmente la comprensión verbal, la memoria de trabajo y el razonamiento perceptivo, favoreciendo así la atención y el procesamiento de la información en los estudiantes.

Manrique (2024), tuvo como objetivo determinar la relación entre los rasgos de TDAH y la inteligencia emocional en estudiantes de tercer a sexto grado de instituciones educativas públicas y privadas de Arequipa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño correlacional y transversal. La muestra estuvo conformada por 500 estudiantes, a quienes se les aplicaron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y la Escala EDAH para la evaluación del TDAH. Como conclusión, se identificó que no existe una asociación significativa general entre

ambas variables; sin embargo, algunas dimensiones mostraron una relación inversa, lo que sugiere que una mayor regulación emocional puede contribuir a reducir los síntomas de inatención e impulsividad.

Otaquí et al., (2022), tuvo como objetivo describir las percepciones de los educandos sobre la distracción educativa y su influencia en el aprendizaje. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con alcance descriptivo y diseño fenomenológico. La población estuvo conformada por 20 estudiantes, a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada. Como conclusión, se identificó que factores como la interacción familiar, la estabilidad emocional, la metodología docente y el uso de recursos tecnológicos influyen directamente en la atención y el rendimiento académico de los estudiantes.

Labra y Vilcahuaman (2024), tuvo como objetivo describir y comparar el nivel de desempeño de las funciones ejecutivas en niños con y sin TDAH en la ciudad de Arequipa. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo comparativo y diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 105 niños entre 6 y 12 años, de los cuales 55 presentaban diagnóstico de TDAH y 50 tenían un desarrollo típico. El instrumento aplicado fue un test. Como conclusión, se determinó que los niños con TDAH presentan un desempeño ejecutivo más bajo que sus pares sin el trastorno, sin hallarse diferencias significativas entre los subtipos ni respecto al tratamiento farmacológico.

2.2. Marco teórico – científico

2.2.1 Pausas activas

Las pausas activas constituyen una estrategia fundamental para el bienestar físico y mental en entornos educativos y laborales. Según el Ministerio de Educación del Perú (2023), las pausas activas son breves descansos realizados durante la jornada diaria que permiten recuperar energía y promover hábitos que benefician la salud mediante actividades y ejercicios sugeridos. Por su parte, el Ministerio de Salud del Perú (2015) las define como sesiones de ejercicios realizados en el entorno laboral o educativo, con una duración aproximada de 10 minutos. Integrar las pausas activas en la rutina escolar constituye una manera efectiva de fomentar la actividad física como hábito e impulsar un estilo de vida saludable entre los estudiantes.

Nestlé (2022) complementa esta definición señalando que las pausas activas son descansos que permiten recargar energía y mover el cuerpo, lo cual ayuda a aliviar el estrés después de haber estado sentado o en la misma posición durante periodos prolongados. La actividad física es un hábito saludable que debe fomentarse en los niños, ya que les ofrece numerosos beneficios mentales, físicos y sociales, contribuyendo a su crecimiento y desarrollo integral. Para los niños en edad escolar, las pausas activas son ideales porque les permiten desconectar de las actividades académicas y retomar las lecciones con mayor concentración. Por esta razón, es fundamental que los docentes alienten a sus estudiantes a incorporar esta actividad como parte de un estilo de vida saludable.

De acuerdo con Rabal et al., (2025), el propósito funcional de las pausas activas consiste en disminuir el malestar musculoesquelético y reducir los niveles de estrés percibido en los trabajadores mediante la realización de breves sesiones de ejercicios de movilidad, estiramiento y fortalecimiento que interrumpen la rutina sedentaria. En este sentido, estas pausas buscan mantener la funcionalidad corporal, mejorar la postura y promover la relajación física y mental, favoreciendo de manera integral el bienestar en entornos laborales tanto presenciales como remotos.

Asimismo, Rabal et al., (2025), consideran que las pausas activas se conciben, desde un enfoque operativo, como intervenciones estructuradas y breves, con una duración aproximada de quince minutos, que se desarrollan de dos a tres veces por semana a lo largo de ocho semanas. En este marco, dichas pausas son dirigidas en tiempo real por un profesional del deporte a través de videollamada, lo que permite una guía directa y una correcta ejecución de los ejercicios. Además, cada sesión incluye entre dos y tres series compuestas por cuatro o cinco actividades centradas en la movilidad, el estiramiento y el fortalecimiento de zonas corporales clave como el cuello, los hombros, la columna y las extremidades, sin necesidad de materiales adicionales. Finalmente, su eficacia se determina comparando los niveles de malestar musculoesquelético y de estrés percibido antes y después de la intervención, utilizando como instrumentos el Cuestionario de Cornell y la Escala de Estrés Percibido

Desde una perspectiva más técnica, Jaspe et al. (2018) describen las pausas activas como descansos activos que comienzan con una serie de movimientos articulares, diseñados para disminuir la tensión en músculos y tendones. Estos descansos

incluyen estiramientos y ejercicios específicos para distintos grupos musculares, como el cuello, los brazos, las extremidades superiores e inferiores, acompañados de una serie de ejercicios de respiración lenta, profunda y regular. Estas prácticas ayudan a las personas a recuperar energía y lograr una alta eficiencia en sus actividades, a través de técnicas y ejercicios que reducen la fatiga y previenen el estrés.

Asimismo, Cabrera et al. (2022) define las pausas activas, también conocidas como periodos de descanso activo o gimnasia laboral, como ejercicios físicos y mentales que las personas realizan durante breves periodos de tiempo a lo largo del día para recuperar energía y revitalizar la mente. Contrario a la creencia común, estas pausas regulares no solo fomentan una mayor productividad y estimulan la creatividad, sino que también mejoran las actitudes de los participantes. Además, se recomiendan como ejercicio preventivo para reducir riesgos de lesiones musculares y trastornos asociados al sedentarismo.

Incorporar las pausas activas en las rutinas escolares es una estrategia eficaz para fomentar la actividad física como hábito y promover estilos de vida saludables entre los estudiantes. Estos descansos no solo ayudan a reducir la fatiga y el estrés, sino que también mejoran la salud mental y física, aumentando la productividad y el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2.1.1. Tipos de Pausas Activas

La investigación realizada permitió identificar diversos tipos de pausas activas que pueden implementarse en la jornada escolar:

2.2.1.1.1. Ejercicios de respiración

Según Alexander et al., (2025), se ha evidenciado que la práctica de respiración profunda y controlada dentro del aula permite reducir significativamente el estrés y mejorar el bienestar general de los estudiantes, dado que estas técnicas favorecen la regulación emocional y el equilibrio fisiológico. Además, se ha demostrado que, al incorporar inhalaciones y exhalaciones controladas, con atención al conteo del tiempo de retención, los estudiantes logran oxigenar el cuerpo y disminuir la ansiedad, lo que repercute positivamente en su disposición hacia el aprendizaje. Por lo tanto, las pausas activas basadas en respiración funcionan como un recurso sencillo y efectivo para preparar la mente y el cuerpo, optimizando la concentración y la capacidad de atención durante la jornada escolar. Asimismo, estas prácticas contribuyen a reducir la

tensión acumulada y fomentan un estado de calma que permite enfrentar mejor las tareas cognitivas, lo que puede reflejarse en un desempeño más sostenido durante las clases.

Además, Alexander et al., (2025), destacan que integrar respiración controlada como parte de la rutina escolar permite a los docentes crear momentos de transición que reactivan la energía y la concentración de los educandos. Consecuentemente, estas pausas facilitan la reducción de tensión acumulada y la mejora del estado de ánimo, lo que repercute en la motivación y en la participación activa durante las clases. Asimismo, cuando se implementan de manera constante, estas técnicas generan un aprendizaje más significativo y promueven la autoregulación emocional, contribuyendo a que los alumnos afronten las tareas cognitivas con mayor enfoque y eficiencia. De esta manera, las pausas activas basadas en respiración se consolidan como un recurso accesible, flexible y altamente beneficioso para el bienestar físico, mental y académico de los estudiantes.

2.2.1.1.2. Ejercicios de estiramientos/ ejercicio de movimiento corporal

De acuerdo con Mazzoli et al., (2021), los estiramientos breves realizados como pausas activas contribuyen a movilizar cuello, brazos y muñecas, ayudando a los estudiantes a aliviar la rigidez provocada por largos periodos de sedentarismo. Asimismo, se ha observado que estas prácticas mejoran el comportamiento en clase y potencian la memoria de trabajo, dado que la activación física ligera facilita la circulación y la preparación cognitiva. Por consiguiente, integrar rutinas de estiramiento estructurado permite que los alumnos mantengan mayor atención y bienestar físico durante la jornada escolar, favoreciendo la conexión entre actividad corporal y rendimiento académico, al tiempo que se rompen los patrones de inactividad que generan fatiga mental y corporal. Igualmente, estas pausas fomentan la conciencia corporal y promueven hábitos de movimiento saludables que los estudiantes pueden replicar fuera del aula, fortaleciendo su autonomía y cuidado físico (Nestlé, 2022).

Asimismo, Mazzoli et al., (2021), destacan que combinar estiramientos con pausas activas ayuda a romper patrones de inactividad que generan cansancio y disminución de atención. Por consiguiente, estas estrategias fomentan la relajación muscular y mental, permiten mantener la energía durante el día escolar y contribuyen a la mejora del aprendizaje sostenido. También se observa que los estudiantes que participan en pausas de estiramiento muestran mayor disposición para colaborar,

concentrarse y participar en actividades académicas. En este sentido, incorporar estiramientos como parte de la rutina escolar fortalece no solo la salud física, sino también la capacidad de concentración, la motivación y la productividad, favoreciendo un ambiente más dinámico y positivo en el aula.

2.2.1.1.3. Ejercicios físicos

Para Kjellenberg et al., (2024), la inclusión de movimientos ligeros como caminatas, saltos, bailes o ejercicios de fortalecimiento como pausas activas ofrece beneficios tanto físicos como cognitivos, al reducir la tensión muscular y mejorar la circulación sanguínea. Además, se ha comprobado que este tipo de interrupciones activas durante períodos prolongados de sedentarismo contribuye a mantener el flujo sanguíneo cerebral y a potenciar la memoria de trabajo, lo que facilita la concentración posterior en las tareas escolares. Por ende, estas pausas permiten que los estudiantes “reinicien” su estado físico y cognitivo, promoviendo mayor atención, participación activa y disposición mental para continuar con las actividades académicas sin perder foco. Del mismo modo, estas prácticas fomentan un mayor compromiso con la clase y mejoran la motivación, ya que los alumnos se sienten más energizados y preparados para enfrentar los desafíos de aprendizaje posteriores.

Asimismo, Kjellenberg et al., (2024), señalan que la realización frecuente de ejercicios físicos breves durante la jornada escolar ayuda a prevenir la fatiga mental y física, revitalizando la atención y la energía de los estudiantes. Por lo tanto, estas pausas activas son una estrategia eficaz para aumentar la concentración sostenida y la disposición para enfrentar tareas cognitivas complejas. Además, combinarlas con dinámicas motivadoras permite que los alumnos se sientan más energizados y preparados para aprender, incrementando la interacción en clase y fortaleciendo hábitos de vida saludables. En definitiva, estas pausas físicas contribuyen a mejorar el rendimiento académico, la atención y el bienestar integral de los estudiantes de manera significativa.

2.2.1.1.4. Juegos de memoria

De acuerdo con Infantes et al., (2021), los juegos de memoria y otras actividades lúdicas aplicadas como pausas activas favorecen la estimulación cognitiva, mejoran la concentración y ayudan a que los estudiantes transiten de un estado pasivo a uno de alerta renovada. Asimismo, se ha constatado que estas estrategias aumentan la atención

selectiva y la capacidad de inhibición, contribuyendo a que los alumnos mantengan la mente activa durante la jornada escolar. Por lo tanto, integrar juegos o retos ligeros dentro de las pausas activas se convierte en un recurso eficaz para reducir la monotonía, revitalizar la atención y fortalecer habilidades cognitivas esenciales, potenciando al mismo tiempo el aprendizaje y el bienestar general. De manera complementaria, estas dinámicas promueven la colaboración y la interacción social entre compañeros, lo que refuerza las habilidades comunicativas y emocionales mientras se estimula la memoria y la concentración en el aula.

Además, Infantes et al., (2021), destacan que los juegos de memoria dentro de las pausas activas contribuyen a mantener la mente de los educandos activa y motivada, incrementando la concentración durante la jornada escolar. De esta forma, estas prácticas permiten que los alumnos afronten las tareas cognitivas con mayor eficiencia, mientras se divierten y desarrollan competencias socioemocionales. Por lo tanto, la integración de actividades lúdicas en las pausas activas no solo potencia la atención, sino que también favorece un aprendizaje más profundo, sostenido y colaborativo, generando un ambiente positivo y estimulante en el aula.

2.2.1.2. Importancia de las Pausas Activas

Las pausas activas han adquirido un reconocimiento creciente en el ámbito educativo como una estrategia eficaz para contrarrestar los efectos negativos del sedentarismo prolongado sobre el rendimiento cognitivo y el bienestar integral de los estudiantes. Su importancia radica en que no se limitan a ser simples interrupciones de la jornada escolar, sino que constituyen intervenciones estructuradas capaces de regenerar los recursos atencionales, mejorar el estado emocional y optimizar las condiciones cognitivas necesarias para un aprendizaje efectivo. En este sentido, Sharpe et al. (2025), en un estudio con 253 estudiantes universitarios publicado en *Frontiers in Psychology*, demostraron que los participantes que realizaron microdescansos activos durante las clases obtuvieron un rendimiento significativamente superior en evaluaciones de conocimiento y lograron sostener mejor su nivel de concentración a lo largo del tiempo, en comparación con quienes permanecieron en actividad continua sin interrupciones. Estos hallazgos confirman que la capacidad atencional humana tiene límites neurobiológicos precisos, y que las pausas activas son

una herramienta fundamental para trabajar en armonía con dichas limitaciones, en lugar de ignorarlas.

Desde una perspectiva más amplia, la evidencia científica reciente subraya que los beneficios de las pausas activas en el entorno escolar trascienden la mejora de la atención y se extienden al comportamiento en el aula y al desarrollo de las funciones ejecutivas. Reyes et al. (2025), en una revisión sistemática publicada en *Frontiers in Public Health* que analizó 22 estudios con participantes de 5 a 18 años, encontraron que las pausas activas generaron efectos positivos en el comportamiento dentro del aula en seis estudios y mejoras en las funciones ejecutivas en cinco estudios. Estos resultados evidencian que la incorporación regular de pausas activas en la rutina escolar contribuye no solo a la regulación conductual del alumnado, sino también al fortalecimiento de procesos cognitivos de alto nivel como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva, habilidades esenciales para el logro de aprendizajes complejos.

La importancia de las pausas activas se vuelve aún más relevante cuando se considera su impacto en áreas académicas de alta demanda cognitiva. Bellacicco et al. (2025), en una revisión sistemática publicada en *Education Sciences* que siguió las directrices PRISMA e incluyó 19 estudios sobre intervenciones de pausas activas en primaria, señalaron que estas estrategias tienen el potencial de favorecer la atención sostenida y el comportamiento en tarea, particularmente en asignaturas que exigen concentración y razonamiento complejo como las matemáticas y las ciencias. Este hallazgo resulta especialmente significativo para la práctica pedagógica, pues indica que las pausas activas no deben concebirse como un tiempo perdido frente al contenido curricular, sino como una inversión en la capacidad cognitiva del estudiante que, en última instancia, potencia la calidad del aprendizaje y reduce la ansiedad asociada al rendimiento académico.

Finalmente, la importancia de las pausas activas también se manifiesta en su capacidad para mejorar la percepción que los propios estudiantes tienen sobre su disposición para aprender. Maiztegi-Kortabarria et al. (2024), en un estudio experimental publicado en el *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* con estudiantes de educación secundaria obligatoria, concluyeron que la implementación de un programa de pausas activas produjo mejoras significativas en la atención, la concentración y el autoconcepto del alumnado. Estos resultados refuerzan

la idea de que las pausas activas no solo tienen un efecto fisiológico inmediato, sino que también inciden positivamente en la dimensión afectiva y motivacional del estudiante, generando condiciones más favorables para el aprendizaje sostenido y para el desarrollo de una identidad académica positiva. En conjunto, la evidencia disponible posiciona a las pausas activas como una estrategia pedagógica de alto impacto, cuya implementación sistemática en el aula representa un aporte fundamental tanto para el bienestar como para el éxito educativo de los estudiantes.

2.2.1.3. Beneficios de las Pausas Activas

Según Pazmiño et al., (2025), aplicar pausas activas en el ámbito escolar es esencial para fortalecer el desarrollo integral de los educandos, al promover el equilibrio físico, mental y emocional. Estas pausas se componen de breves ejercicios físicos y mentales que se realizan durante la jornada escolar para romper la rutina y recuperar energía. Su práctica frecuente ayuda a disminuir el estrés, prevenir la frustración y mejorar la concentración. Además, favorecen la oxigenación muscular, estimulan la circulación sanguínea y fortalecen el sistema inmunológico y nervioso. Gracias a estos beneficios, las pausas activas contribuyen al bienestar general y al rendimiento académico de los alumnos. En conjunto, permiten crear un ambiente

Según Pazmiño et al. (2025), las pausas activas ofrecen numerosos beneficios a los estudiantes en edad escolar. A continuación, se presentan los más importantes:

- Reduce el estrés: Disminuye la tensión acumulada durante las actividades académicas
- Facilita el cambio de postura y rutinas: Interrumpe la monotonía de las clases
- Alivia la tensión articular y muscular: Previene molestias físicas derivadas de posturas prolongadas
- Estimula la circulación sanguínea: Favorece la oxigenación del cerebro y los músculos
- Mejora el rendimiento escolar: Incrementa la capacidad de atención y concentración
- Motiva e impulsa las relaciones interpersonales y la integración social: Fortalece el trabajo en equipo

- Mejora la postura: Corrige malas posturas adoptadas durante la jornada escolar
- Reduce el riesgo de problemas de salud relacionados con el sedentarismo: Previene enfermedades crónicas
- Fomenta el desarrollo de habilidades de liderazgo: A través de dinámicas grupales

2.2.1.4. Duración de las Pausas Activas

Según el Ministerio de Salud del Perú (2015), se ha establecido que las pausas activas deben tener una duración mínima de diez minutos, y complementariamente, el Ministerio de Educación (2023) indica que estos descansos pueden variar entre diez y quince minutos diarios, o adoptarse como micropausas de dos a tres minutos tras sesiones prolongadas de cuarenta y cinco minutos. Por consiguiente, estas interrupciones breves no solo permiten que los estudiantes se recarguen de energía física y mental, sino que también favorecen la regulación del estrés y la atención sostenida durante la jornada académica. De esta manera, implementar pausas activas de manera regular contribuye a que los alumnos mantengan la concentración y la motivación, mejorando su disposición para participar activamente en las clases posteriores.

Asimismo, medir el tiempo de cada pausa es fundamental para garantizar su efectividad y asegurar que no se prolongue más allá de lo recomendado, evitando interrupciones que puedan afectar la continuidad de la clase. En este sentido, se sugiere utilizar cronómetros o alarmas que marquen el inicio y el final de cada descanso, respetando los tiempos indicados por las autoridades educativas. Por ejemplo, las micropausas según el Ministerio de Educación (2023) que duran dos a tres minutos representan intervalos estratégicos que permiten a los estudiantes recuperar energía sin perder la continuidad de la sesión, logrando así un equilibrio entre actividad académica y descanso físico y mental.

Finalmente, contabilizar el número de pausas activas realizadas durante la jornada escolar es igualmente relevante, ya que permite evaluar el cumplimiento de la recomendación y la efectividad de la intervención. Para ello, se pueden emplear hojas de registro donde se anoten la hora y la duración de cada pausa, o aplicaciones que sirvan como recordatorio y control de estos periodos. De esta manera, los docentes pueden

monitorear la participación de los alumnos y ajustar la frecuencia de los descansos según sea necesario, asegurando que los beneficios de las pausas activas en la concentración, motivación y bienestar general sean consistentes y sostenibles a lo largo del tiempo.

2.2.1.5. Intensidad de las Pausas Activas

Según Honas et al., (2024), estudios recientes, la intensidad de las pausas activas se refiere al nivel de esfuerzo físico realizado durante un corto periodo de actividad con el objetivo de interrumpir la inactividad prolongada. De esta manera, dicha intensidad puede variar desde modalidades suaves, como meditación, juegos mentales o movimientos ligeros, hasta niveles más altos que implican saltar, correr o bailar, dependiendo del contexto del aula y las necesidades de los estudiantes. Además, cuando se ajusta correctamente el nivel de esfuerzo, este tipo de pausas favorece que los alumnos recuperen energía, rompan con la rutina sedentaria y retomen su atención de forma más plena. Así pues, planificar pausas activas con diferentes intensidades permite adaptarse al ritmo de la clase y al grado de agotamiento cognitivo del alumnado, optimizando su bienestar y su rendimiento.

Para Carrasco et al., (2023), en iniciativas escolares recientes, el nivel de actividad física describe tanto la cantidad como la calidad del movimiento que los estudiantes realizan en un tiempo determinado. En ese sentido, se ha clasificado la actividad como de nivel bajo, medio o alto, según la duración e intensidad de lo que se realiza, lo que resulta útil para codificar pausas activas en el aula. De igual forma, cuando se monitorea ese nivel, los docentes pueden elegir adecuadamente qué tipo de pausa utilizar: por ejemplo, un estiramiento suave (nivel bajo) o una secuencia de saltos y desplazamientos rápidos (nivel alto). Por consiguiente, esta tipificación no sólo facilita la implementación, sino que también permite evaluar cómo responde el alumnado a distintas demandas físicas, lo cual repercute positivamente en su energía, concentración y disposición para la clase.

Honas et al., (2024), consideran que los efectos de la actividad física sobre la energía y el estado de ánimo de los estudiantes se relacionan con las diferentes intensidades y tipos de ejercicios. En concreto, cuando los alumnos participan en pausas activas de intensidad adecuada, se observa un incremento del estado de alerta, una reducción de la fatiga y una mejora del ánimo general; dichos cambios favorecen su disposición para aprender y participar. Del mismo modo, la actividad física ha

demostrado ser un factor clave en la educación, ya que al elevar la circulación sanguínea, liberar neurotransmisores y activar funciones cognitivas, favorece un mejor rendimiento académico. En resumen, planificar pausas activas con intención, midiendo intensidad y tipo, permite no sólo movilizar el cuerpo sino también revitalizar la mente, lo que conduce a una clase más activa, atenta y productiva.

2.2.1.6. Recomendaciones

Según lo dispuesto en la Resolución Ministerial N°587-2023-MINEDU (2023), las pausas activas se establecen como una estrategia clave para la regulación emocional de los estudiantes y su aprendizaje significativo”, por lo tanto, al incorporarse al currículo básico como enfoque transversal promueven rutinas de ejercicio saludable que fortalecen tanto el bienestar físico como el emocional en las instituciones educativas. En consecuencia, estas pausas no solo se integran como parte de la jornada escolar, sino que facilitan un ambiente favorable para la enseñanza y el aprendizaje colaborativo, pues permiten que los alumnos se conecten con sus emociones, mejoren su disposición y fortalezcan vínculos entre compañeros y docentes.

Asimismo, la norma exige que las pausas activas sean implementadas de modo sistemático y planificado, atendiendo a las características y necesidades específicas de cada grupo de alumnos”, de esta manera, los docentes deben incorporarlas en la planificación pedagógica diaria, asegurando que ocurran en momentos estratégicos de la jornada. Por tanto, al ubicarlas justo después de períodos prolongados de atención o dentro de bloques de clase intensivos, se maximiza su efecto sobre la concentración, la atención y el rendimiento académico del alumnado. De ese modo, la pausa activa deja de ser improvisada y se convierte en un componente estructurado que favorece la continuidad del aprendizaje.

Además, al considerar que cada grupo de estudiantes presenta diferencias en desarrollo, contexto y ritmo de aprendizaje”, conviene ajustar la frecuencia, la duración y el tipo de pausa activa para que responda adecuadamente a su nivel y situación particular. De esta forma, la planificación intencional permite al docente diseñar pausas activas que recargan energías, reducen la fatiga mental y mejoran la motivación para continuar la sesión de clase. En resumen, las pausas activas reguladas, planificadas y adaptadas se perfilan como una herramienta pedagógica esencial para sostener la

atención y el bienestar de los estudiantes, y para optimizar el entorno de aprendizaje en la institución educativa.

2.2.2 Atención

La atención constituye uno de los procesos cognitivos fundamentales para el funcionamiento humano y el aprendizaje. Según James (1890), la atención se define como la capacidad de concentrarse en un objeto, pensamiento o actividad específica mientras se ignoran otros estímulos. Este autor describe la atención como un proceso selectivo que permite a las personas enfocar sus recursos cognitivos en aquellos aspectos que consideran más relevantes en un momento dado. Este proceso no solo implica la concentración, sino también la habilidad de elegir qué aspectos se tendrán en cuenta y cuáles se descartarán. Esta capacidad resulta fundamental para la percepción y la acción en el mundo que los rodea, ya que permite a las personas navegar en su entorno de manera efectiva y tomar decisiones informadas. La atención, por lo tanto, se convierte en un elemento esencial en la experiencia humana y en las interacciones con el mundo.

Según Zeng et al. (2025), la neuropsicología moderna concibe la atención en el aula como un proceso cognitivo complejo y dinámico que permite seleccionar y mantener la información relevante en entornos reales de aprendizaje. A diferencia de las perspectivas tradicionales centradas en la conducta observable, este enfoque integra herramientas tecnológicas como el *eye-tracking*, el EEG portátil y el análisis facial o corporal. Estas tecnologías permiten comprender los mecanismos cerebrales que regulan la atención estudiantil. Así, la atención deja de verse como un estado pasivo para entenderse como un proceso neurocognitivo activo e influido por factores emocionales, sociales y contextuales. Este enfoque otorga mayor validez ecológica al estudio de la atención en aulas reales, permitiendo identificar patrones neuronales vinculados a la concentración, la distracción y la eficacia pedagógica.

La atención es un concepto esencial que se define como la capacidad de concentración en un aspecto particular mientras se ignoran otros estímulos presentes en el entorno. Esta definición destaca el carácter selectivo de la atención, que no solo implica concentración, sino también la habilidad de elegir qué información es relevante en un momento determinado y cuál se debe descartar. Este proceso es importante para que los estudiantes puedan interactuar de manera efectiva con su entorno, ya que les permite filtrar la información, eliminar distracciones y enfocar sus recursos cognitivos

en lo que verdaderamente importa. Sin una atención adecuada, los estudiantes se verían abrumados por el exceso de estímulos, lo que afectaría su capacidad para aprender de manera eficiente y tomar decisiones correctas en el contexto educativo.

En la misma línea, Zeng et al. (2025), definen la atención educativa como una función cognitiva que permite mantener la concentración selectiva y sostenida en la información relevante, filtrando estímulos distractores del entorno. Este proceso favorece la continuidad del foco mental y mejora el rendimiento académico. Desde una perspectiva aplicada, su evaluación combina indicadores conductuales, autorreportes de concentración y registros neurofisiológicos que evidencian el compromiso cognitivo del estudiante. De esta manera, la atención se interpreta como un componente esencial del aprendizaje, cuya comprensión integra aportes de la neurociencia y la psicología educativa. En conjunto, esta visión promueve metodologías pedagógicas más efectivas y adaptadas al funcionamiento del cerebro en contextos reales de enseñanza.

Desde esta perspectiva, la atención se convierte en una habilidad crucial para el aprendizaje, la toma de decisiones y la adaptación a la vida cotidiana de los estudiantes. La falta de atención puede dificultar el proceso de filtrar la enorme cantidad de información que enfrentan a diario, lo que generaría confusión e ineficacia en el logro de sus aprendizajes. Por lo tanto, prestar atención no es un acto pasivo, sino un acto intencional y deliberado que permite concentrarse en lo más importante de cada situación, mejorando tanto la comprensión como la capacidad de responder a los desafíos del logro de aprendizaje. En este sentido, estrategias como las pausas activas en el aula ofrecen un valioso aporte, ya que ayudan a fortalecer esta capacidad en los estudiantes, optimizando su logro de aprendizaje.

Complementando esta definición, Portellano y García (2014) la atención funciona como un mecanismo activo que permite seleccionar información o estímulos relevantes mientras filtra o inhibe aquellos que no son necesarios, facilitando un procesamiento más eficiente y organizado. De este modo, no se trata de un proceso pasivo, sino de un componente cognitivo fundamental que dirige los recursos mentales hacia aquello que requiere mayor concentración. Además, esta capacidad de focalización selectiva contribuye directamente al rendimiento académico, ya que los estudiantes que logran controlar su atención pueden asimilar y retener información con mayor eficacia. Asimismo, la atención permite adaptarse a contextos cambiantes en el

aula, priorizar tareas complejas y evitar distracciones externas, fortaleciendo la regulación cognitiva y emocional, lo que impacta positivamente en la comprensión, la resolución de problemas y el aprendizaje sostenido en distintas actividades escolares.

2.2.2.1. Dimensiones de la Atención

Según Nasiri et al., (2023), existen diferentes tipos de atención que se activan según las situaciones y el contexto escolar, y su comprensión es clave para mejorar el aprendizaje. Estas dimensiones permiten explicar cómo los estudiantes procesan información, mantienen el enfoque y gestionan distracciones en el aula. Por ello, se destacan las principales modalidades de atención, selectiva, dividida y sostenida, las cuales se analizarán a continuación:

2.2.2.1.1. Atención selectiva

Según investigaciones recientes sobre atención en contextos escolares, la atención selectiva se refiere a la capacidad del individuo de centrarse en los estímulos más relevantes del entorno mientras ignora aquellos que son secundarios o distractores. De esta manera, un estudiante puede concentrarse en una tarea académica sin dejarse afectar por ruidos, movimientos u otras informaciones en el aula. Además, esta modalidad de atención es esencial para la efectividad del aprendizaje, pues facilita que los alumnos comprendan instrucciones, lean correctamente los textos y resuelvan problemas sin dispersarse. Por lo tanto, fortalecer la atención selectiva contribuye a optimizar el rendimiento académico y a desarrollar habilidades cognitivas más eficientes, ya que permite procesar información importante de manera consciente, promoviendo un aprendizaje más profundo y consistente durante toda la jornada escolar.

Asimismo, al integrar la atención selectiva dentro de estrategias pedagógicas, los docentes pueden diseñar actividades que fomenten la concentración y minimicen las distracciones externas, adaptando los contenidos a las necesidades de cada estudiante. Esta orientación permite que el alumno utilice de manera eficiente sus recursos cognitivos y mantenga el enfoque en los objetivos educativos establecidos. En resumen, la atención selectiva no solo constituye un mecanismo de filtrado de estímulos, sino también un componente crucial para mantener la disciplina mental, mejorar la comprensión lectora, favorecer la resolución de problemas y garantizar un aprendizaje efectivo en contextos escolares diversos.

2.2.2.1.2. Atención dividida

De acuerdo con estudios recientes sobre funciones atencionales, la atención dividida se entiende como la capacidad de atender a más de un estímulo o tarea al mismo tiempo, lo que requiere rapidez en el procesamiento, flexibilidad cognitiva y gestión eficiente de los recursos mentales. Por ejemplo, un estudiante que escucha al docente mientras atiende a una conversación paralela está intentando dividir su atención. Sin embargo, en entornos educativos, esta modalidad puede ser contraproducente, ya que la dispersión del foco disminuye la calidad de procesamiento de ambas tareas, provocando un rendimiento académico inferior al de quienes se concentran en un solo estímulo. Por ello, la atención dividida debe manejarse con precaución y supervisión docente para evitar sobrecargar la capacidad cognitiva de los estudiantes.

Además, promover la atención dividida de manera controlada puede resultar útil en ejercicios específicos que requieran coordinación de varias actividades simultáneas, siempre que el nivel de dificultad se adapte a la edad y al desarrollo del alumnado. Esta estrategia permite entrenar habilidades cognitivas complejas, como la multitarea, sin comprometer la comprensión de contenidos esenciales. En síntesis, la atención dividida es una dimensión que, correctamente aplicada, puede mejorar la flexibilidad mental y la capacidad de alternar entre tareas, pero requiere planificación y supervisión para no afectar negativamente la calidad del aprendizaje y la retención de información.

2.2.2.1.3. Atención sostenida

Según la evidencia reciente sobre atención en la educación, la atención sostenida consiste en la capacidad de mantener el foco en una tarea durante un periodo prolongado, favoreciendo la concentración y el orden en la realización de actividades. Esta dimensión es crucial en entornos escolares, ya que permite a los estudiantes completar tareas complejas, seguir instrucciones durante largos periodos y lograr un aprendizaje profundo y estructurado. Además, desarrollar la atención sostenida está directamente relacionado con la mejora del rendimiento académico y la adquisición de hábitos de estudio eficientes, promoviendo un enfoque constante y evitando distracciones externas o internas durante la jornada escolar.

Asimismo, al implementar estrategias que fortalezcan la atención sostenida, como pausas activas planificadas y actividades progresivas de concentración, se logra que los alumnos mantengan la motivación y la disposición para aprender. Este tipo de

atención también contribuye a la autorregulación y al control emocional, al permitir que los estudiantes gestionen su tiempo y esfuerzo de manera más consciente. En resumen, la atención sostenida no solo mejora la capacidad de concentración prolongada, sino que también fortalece la autonomía, la disciplina y la efectividad en el aprendizaje, constituyéndose en una habilidad esencial para el éxito escolar y la adquisición de competencias cognitivas duraderas.

2.2.2.2. Importancia de la Atención

La atención constituye uno de los pilares fundamentales del aprendizaje y del desarrollo cognitivo en los entornos educativos. Su importancia radica no solo en la capacidad de concentrarse en un estímulo específico, sino en su función como mecanismo regulador que determina la calidad y profundidad con la que los estudiantes procesan, comprenden y retienen la información. Desde la neuroeducación, Pradeep et al. (2024) señalan que la atención actúa como el primer principio de una buena memoria, dado que la consolidación del aprendizaje solo es posible cuando los estudiantes dirigen sus recursos cognitivos de manera sostenida hacia el contenido que desean aprender. Esta perspectiva refuerza la idea de que sin una adecuada activación atencional, la información difícilmente puede integrarse de forma significativa en las estructuras cognitivas del alumno, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y en la adquisición de competencias duraderas.

En el contexto escolar contemporáneo, la importancia de la atención adquiere especial relevancia frente a los múltiples factores que compiten por capturar el foco cognitivo de los estudiantes. Hari Rajan et al. (2024) destacan que la atención se ha convertido en un bien escaso en la actualidad, especialmente en entornos donde las tecnologías digitales y las redes sociales generan distracciones constantes que fragmentan la capacidad de los estudiantes para sostenerse en tareas académicas complejas. Estos autores enfatizan que, dado que el compromiso cognitivo es un factor determinante del éxito académico, resulta imprescindible que las instituciones educativas y los docentes implementen estrategias que preserven y fortalezcan la atención como condición previa para un aprendizaje efectivo.

Asimismo, la investigación reciente ha evidenciado que la atención no es una capacidad uniforme, sino que evoluciona en función de la etapa de desarrollo del estudiante. Hobbiss y Lavie (2023), en un estudio publicado en el *Journal of*

Experimental Child Psychology, demostraron que la atención sostenida se desarrolla de manera gradual a lo largo de la adolescencia, mientras que la atención selectiva alcanza su madurez desde etapas más tempranas. Este hallazgo tiene importantes implicancias pedagógicas, pues sugiere que las estrategias de enseñanza deben ajustarse al nivel de desarrollo atencional del alumnado para maximizar su efectividad. Cuando las demandas de concentración superan la capacidad atencional real del estudiante, el aprendizaje se vuelve superficial y el rendimiento académico se deteriora, lo que refuerza la necesidad de considerar la atención como una variable central en el diseño curricular.

Por otro lado, la evidencia científica también subraya la relación directa entre la atención y el bienestar socioemocional del estudiante. Haliti-Sylaj y Sadiku (2024), en su investigación publicada en el Eurasian Journal of Applied Linguistics, concluyeron que la fragmentación de la atención debida a la exposición frecuente a contenidos digitales de corta duración no solo deteriora el rendimiento académico, sino que también reduce la capacidad del alumnado para comprometerse con tareas cognitivamente exigentes que requieren esfuerzo sostenido. En consecuencia, fortalecer la atención en el aula no solo mejora los resultados académicos, sino que también contribuye a desarrollar en los estudiantes una mayor capacidad de autorregulación, perseverancia y tolerancia a la complejidad, habilidades esenciales tanto para el éxito escolar como para el desarrollo integral a lo largo de la vida. En este marco, estrategias pedagógicas como las pausas activas, las actividades de concentración progresiva y los entornos estructurados de aprendizaje representan herramientas valiosas para optimizar la atención y, con ella, la calidad del proceso educativo.

2.2.2.3. Factores que influyen en la baja atención de los estudiantes

Según Martin et al., (2025), el exceso de distracción visual en el aula, el ruido ambiental y la ausencia de normas claras se presentan como factores externos que minan la capacidad de atención de los estudiantes. De esta forma, cuando el entorno físico del aula alberga estímulos constantes e impredecibles, los alumnos tienen dificultades para mantener la concentración en las tareas relevantes. Además, se añade que la falta de motivación o interés, tanto intrínsecos como extrínsecos, actúa como un factor interno que reduce significativamente el foco mental. Por lo tanto, estos elementos combinados

exigen que los docentes diseñen espacios más estructurados, atractivos y controlados con el fin de que la atención del alumnado sea más firme, eficaz y duradera.

Asimismo, Martin et al., (2025), considera que se ha observado que el cansancio físico y mental, la monotonía de las actividades académicas y las clases con baja participación activa contribuyen a una caída en la atención sostenida. En este contexto, cuando los alumnos enfrentan jornadas largas sin interactividad o sin pausa, la fatiga aparece y mengua su disposición para prestar atención. Del mismo modo, la enseñanza pasiva que no involucra al estudiante fomenta el desinterés, lo que deriva en menor procesamiento de información. En consecuencia, resulta esencial promover métodos dinámicos, incluir descansos estratégicos y variar las actividades para revitalizar la energía cognitiva de los estudiantes, mejorar su compromiso y sostener su capacidad de atención a lo largo de la clase.

Finalmente, la regulación inadecuada del uso de dispositivos electrónicos y la sobreexposición a plataformas digitales emergen como amenazas modernas a la atención estudiantil. En efecto, el acceso no supervisado a móviles o tablets durante la clase genera interrupciones frecuentes y fragmenta la concentración. De igual modo, cuando los estudiantes creen que no pueden lograr buenos resultados o tienen expectativas bajas respecto a su aprendizaje, invierten menos esfuerzo atencional y tienden a distraerse con mayor facilidad. Por tanto, es indispensable que las instituciones educativas establezcan reglas claras sobre tecnología, fomenten expectativas de éxito realistas y promuevan pausas activas que permitan restablecer la atención, mejorando así la participación, la concentración y el rendimiento académico (Martin, Long, Haywood, & Xie, 2025).

En resumen, diversos factores pueden afectar negativamente la capacidad de atención de los estudiantes en el contexto educativo. Entre los más relevantes se encuentran:

Exceso de distracción visual en el aula, ruido y falta de normas: El ambiente físico del aula puede convertirse en una fuente constante de distractores que dificultan la concentración.

Motivación e interés: La falta de motivación intrínseca o extrínseca hacia las actividades académicas disminuye significativamente la capacidad de mantener la atención.

Cansancio o aburrimiento: La fatiga física y mental, así como la monotonía de las actividades, reducen la capacidad de concentración.

Clases sin participación: La metodología pasiva de enseñanza que no involucra activamente a los estudiantes limita su capacidad de mantener la atención.

Expectativas de éxito: Las bajas expectativas sobre el logro académico pueden disminuir el esfuerzo atencional.

Uso de dispositivos electrónicos: El acceso no regulado a dispositivos tecnológicos durante las clases genera distracciones constantes.

Excesivo uso de plataformas digitales: La sobreexposición a estímulos digitales puede afectar la capacidad de mantener la atención en actividades que requieren concentración sostenida.

2.2.2.4. Estrategias para Mejorar la Atención

Fomentar el trabajo en equipo en el aula promueve la colaboración y mantiene el interés de los estudiantes, optimizando así su capacidad de atención durante la clase. En consecuencia, cuando los alumnos participan en dinámicas grupales, intercambian ideas, se apoyan mutuamente y desarrollan un sentido de responsabilidad compartida que refuerza la motivación intrínseca. De igual manera, variar el tono de voz y modular el volumen al impartir explicaciones permite captar la atención de los estudiantes, generando cambios en la percepción que rompen la monotonía y aumentan la concentración. Por lo tanto, integrar estrategias de interacción social con una entrega vocal dinámica contribuye a mantener la atención sostenida, revitalizar la energía cognitiva y mejorar la participación activa en las tareas académicas (Godwin, Moreno, Leroux, & Kaur, 2025).

Asimismo, según Godwin et al., (2025), el uso de recursos visuales y actividades manuales, como la construcción de origamis, facilita la atención al involucrar distintos canales sensoriales en el aprendizaje. Los estímulos visuales permiten comprender conceptos de manera inmediata, mientras que las actividades manuales requieren precisión, coordinación y enfoque, promoviendo la concentración sostenida. Además, rotar los equipos de trabajo genera novedad, evita la rutina y fomenta la interacción entre distintos compañeros, manteniendo el interés y estimulando la atención de manera más efectiva. En resumen, combinar imágenes, ejercicios manuales y dinámicas grupales

variables fortalece la atención del alumnado, previene el aburrimiento y potencia un aprendizaje activo, participativo y motivador.

Se ha encontrado que la implementación de pausas activas breves y la realización de preguntas aleatorias durante la clase contribuyen significativamente a mantener la atención y reducir la fatiga mental (Godwin, Moreno, Leroux, & Kaur, 2025). Estas pausas permiten que los estudiantes se muevan, oxigenen el cerebro y recuperen energía cognitiva para retomar las tareas con mayor concentración. Por otra parte, las preguntas inesperadas estimulan la participación y la alerta, reforzando la implicación activa en el aprendizaje.

Para optimizar la capacidad de atención de los estudiantes, se recomienda implementar las siguientes estrategias pedagógicas:

Trabajo en equipo: Fomenta la colaboración y mantiene el interés de los estudiantes a través de la interacción social.

Utilizar tono de voz diferente: Variar la entonación y el volumen de voz ayuda a captar y mantener la atención durante las explicaciones.

Utilizar imágenes: Los recursos visuales facilitan la comprensión y mantienen el interés de los estudiantes.

Trabajar con origamis: Las actividades manuales que requieren precisión ayudan a desarrollar la concentración.

Rotar los equipos de trabajo: Cambiar la dinámica grupal previene la monotonía y mantiene el interés.

Hacer descansos con pausas activas: Implementar breves periodos de actividad física ayuda a recuperar la capacidad de concentración.

Hacer preguntas aleatorias: Mantiene a los estudiantes alerta y activos durante las clases.

2.2.2.5. Recomendaciones

Según Infantes et al., (2021), para mejorar la atención en el aula es fundamental que los docentes consideren constantemente el estado emocional y cognitivo de los estudiantes, reconociendo que cada niño aprende de manera distinta y que sus

necesidades de concentración varían durante la jornada escolar. Por ello, implementar estrategias innovadoras y adaptadas a cada contexto, como la inclusión de ejercicios breves de actividad física o respiración entre sesiones, puede favorecer un aprendizaje más efectivo. Asimismo, Godwin et al. (2025), destacan que los docentes deben monitorear de manera continua la asimilación de información, propiciando un entorno ordenado y tranquilo que reduzca distractores y permita a los estudiantes enfocarse en las actividades académicas, fortaleciendo tanto la motivación como la disposición para aprender de manera significativa.

De acuerdo con Infantes et al., (2021), la implementación de metodologías activas y participativas es crucial para involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo la interacción y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Asimismo, Godwin et al. (2025), señalan que utilizar recursos didácticos variados, incluyendo elementos visuales, manipulativos o dinámicas grupales, ayuda a estimular diferentes canales sensoriales y a mantener la atención en tareas complejas. Además, establecer rutinas consistentes y predecibles permite que los alumnos anticipen las actividades, reduciendo la ansiedad y los niveles de distracción. Por consiguiente, la combinación de estrategias participativas y planificación organizada fomenta un aprendizaje sostenido y significativo, asegurando que los estudiantes permanezcan enfocados y comprometidos durante toda la jornada escolar.

Según Infantes et al., (2021), incorporar pausas activas estratégicas durante la jornada escolar constituye un recurso esencial para revitalizar la energía de los estudiantes y prevenir la fatiga mental, lo que repercute directamente en la capacidad de atención y concentración. De manera complementaria, Godwin et al. (2025), destacan que estas interrupciones breves permiten a los alumnos regular sus emociones, mantener la motivación y facilitar la transición entre distintos tipos de actividades, fortaleciendo su disposición hacia el aprendizaje. Además, cuando estas pausas se aplican de forma sistemática y planificada, contribuyen a consolidar hábitos saludables, incrementando la participación activa, el enfoque sostenido y el rendimiento académico, al tiempo que fomentan la autonomía y el bienestar físico y emocional de los estudiantes.

Para mejorar la atención en el aula, resulta indispensable considerar cómo se encuentran los estudiantes durante la sesión, reconociendo que cada niño aprende de manera diferente. Por ello, es fundamental aplicar estrategias innovadoras que permitan

captar y mantener su atención de manera efectiva. Además, los docentes deben estar atentos al estado de los estudiantes, evaluando constantemente si están aprendiendo y asimilando la información, asegurando un ambiente tranquilo y propiciando un aprendizaje significativo.

Es importante que los docentes implementen metodologías activas y participativas que involucren a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, utilizando diversos recursos didácticos que estimulen diferentes canales sensoriales. Asimismo, se recomienda establecer rutinas claras y consistentes que ayuden a los estudiantes a anticipar las actividades y mantener su atención. La implementación sistemática de pausas activas durante la jornada escolar constituye una estrategia eficaz para mantener niveles óptimos de atención y concentración, contribuyendo significativamente al logro de los objetivos de aprendizaje.

2.2.3 Teorías

2.2.3.1. Teoría del enlace mente- cuerpo

De acuerdo con Macrine y Fugate (2021), la teoría del enlace mente-cuerpo, basada en los principios de la cognición corporizada, sostiene que los procesos mentales no ocurren de manera aislada en el cerebro, sino que se encuentran profundamente vinculados con las acciones, movimientos y percepciones del cuerpo. Desde esta visión, el pensamiento y el aprendizaje son experiencias corporales, en las que el cuerpo cumple un papel activo al facilitar la comprensión, la memoria y la construcción del conocimiento. El movimiento físico, por tanto, no solo estimula la actividad neuronal, sino que también fortalece las redes cerebrales relacionadas con la atención y la comprensión, haciendo que el aprendizaje sea más integral y duradero. En el ámbito educativo, esta perspectiva plantea que incorporar la actividad corporal puede mejorar el rendimiento cognitivo y emocional de los estudiantes. Así, las pausas activas se configuran como una aplicación práctica del principio mente-cuerpo, ya que mediante ejercicios breves de estiramiento, respiración o desplazamiento se logra reactivar la concentración, equilibrar las emociones y reforzar la conexión entre cuerpo, mente y entorno. En conjunto, este enfoque demuestra que el movimiento no solo acompaña el aprendizaje, sino que constituye una forma esencial de pensar y comprender.

2.2.3.2. Teoría de la restauración de la atención

Según Yiwen Liu et al., (2024), la teoría de la restauración de la atención, propuesta originalmente por Kaplan en 1983, sostiene que la atención voluntaria o dirigida, la que utilizamos para mantener la concentración en tareas cognitivas exigentes, tiende a agotarse con el uso constante, generando fatiga mental, errores y disminución del control cognitivo. No obstante, esta teoría plantea que la exposición a entornos o actividades restaurativas puede reponer dichos recursos atencionales, favoreciendo un equilibrio entre el estado emocional y las funciones mentales. Estas experiencias restaurativas se distinguen por cuatro componentes esenciales: el alejamiento, que implica desconectarse de las demandas cognitivas; la extensión, que genera una sensación de amplitud e inmersión; la fascinación, que activa una atención espontánea y placentera; y la compatibilidad, que refleja la armonía entre el entorno y las necesidades personales. Desde esta perspectiva, las pausas activas se interpretan como microespacios restaurativos capaces de recuperar la atención agotada durante las actividades académicas o laborales. A través de breves ejercicios de movimiento, relajación o interacción con el entorno, permiten renovar la concentración, reducir el estrés y mejorar el rendimiento posterior.

2.2.3.3. Teoría de la activación

Según Jess Block Nerren y Jessica Vierra (2020), la Teoría de la Activación plantea que las personas funcionan mejor cuando mantienen un nivel óptimo de estimulación, ya que tanto la falta como el exceso de activación reducen el rendimiento y afectan el bienestar general. Este principio, sustentado por Yerkes en 1908 y ampliado por Staal, explica que el desempeño humano depende del equilibrio entre la excitación fisiológica y la concentración mental. En este sentido, la regulación del nivel de activación se vuelve fundamental para conservar la energía, la atención y la estabilidad emocional durante la realización de una tarea. Desde esta perspectiva, las pausas activas se entienden como una estrategia eficaz para ajustar dicho nivel, pues permiten al cuerpo y la mente recuperar su ritmo natural tras periodos prolongados de esfuerzo cognitivo o físico. A través de breves movimientos, respiraciones o estiramientos, estas pausas ayudan a reducir la fatiga mental, aumentar la concentración y restablecer el equilibrio interno que favorece un desempeño óptimo tanto en contextos académicos.

2.2.3.4. Teoría del control ejecutivo

De acuerdo con Passarello et al. (2024), la Teoría del Control Ejecutivo sostiene que la actividad física influye directamente en las funciones ejecutivas del cerebro, especialmente en la atención, la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, procesos que permiten dirigir la conducta hacia metas específicas. Basada en los aportes de Norman y Shallice en 1986 y ampliada por Miyake, esta teoría explica cómo el sistema ejecutivo regula la planificación, la toma de decisiones y la autorregulación ante distracciones o impulsos. En este marco, la práctica regular de actividad física, incluso de baja intensidad, genera cambios neuroplásticos que fortalecen los circuitos neuronales encargados de controlar la atención y el comportamiento. Desde esta perspectiva, las pausas activas representan una aplicación práctica de dicha teoría, ya que breves momentos de movimiento o ejercicios durante la jornada escolar o laboral actúan como activadores del sistema ejecutivo, ayudando a restaurar la atención, optimizar la flexibilidad mental y mejorar el control de las respuestas automáticas. En consecuencia, estas pausas no solo reducen la fatiga cognitiva, sino que también potencian la concentración, la autorregulación y el rendimiento general del individuo.

2.2.3.5. Teoría del aprendizaje basado en movimiento

Según Pierluigi Faella et al. (2025), propone que los procesos cognitivos no se originan únicamente en el cerebro, sino que surgen de la interacción constante entre el cuerpo, la mente y el entorno. Desde una mirada fenomenológica, esta teoría rompe con la separación tradicional entre mente y cuerpo, afirmando que el conocimiento se construye a través de la experiencia corporal y la acción física en el mundo. En el ámbito educativo, se sostiene que el movimiento no solo fortalece la condición física, sino que estimula funciones cognitivas superiores como la atención, la memoria de trabajo, la autorregulación y las funciones ejecutivas. Investigaciones anteriores demuestran que integrar el movimiento en el aprendizaje (por medio de juegos o ejercicios contextualizados), potencia el rendimiento académico y la motivación estudiantil. En este contexto, las pausas activas se entienden como expresiones prácticas de aprendizaje encarnado, ya que permiten al cuerpo actuar como mediador del pensamiento y la restauración atencional. Así, mediante breves ejercicios o desplazamientos, estas pausas activan los sistemas sensoriomotores y ejecutivos, favoreciendo la concentración, el bienestar emocional y la disposición mental para aprender de manera más efectiva.

2.2.3.6. Teoría de la carga perceptiva

Según Pugnaghi et al. (2020), la teoría de la carga perceptiva, propuesta inicialmente por Lavie en 1995, plantea que la atención humana posee una capacidad limitada y que el grado de carga perceptiva de una tarea determina la cantidad de recursos asignados a los estímulos relevantes o irrelevantes. Posteriormente, se explicó que cuando una tarea presenta una baja carga perceptiva, sobran recursos que se dispersan hacia estímulos secundarios, incrementando las distracciones; en cambio, una alta carga perceptiva concentra la atención en el objetivo principal y reduce el procesamiento de información no esencial. En condiciones de alta carga, los estímulos no atendidos suelen quedar fuera de la conciencia (fenómeno conocido como ceguera atencional), mientras que en contextos de baja carga dichos estímulos pueden ser percibidos parcialmente. Así, esta teoría evidencia que la distribución de los recursos atencionales depende del nivel de demanda perceptiva, y que un exceso de estímulos o tareas puede generar sobrecarga cognitiva, disminuyendo la eficiencia mental y el rendimiento general.

2.2.3.7. Teoría de los recursos limitados

Según Bruckmaier et al., (2020), la teoría de los recursos limitados explica que la mente humana cuenta con una capacidad cognitiva finita para procesar información, lo que implica que sólo puede manejar de manera eficaz un número reducido de estímulos o tareas a la vez. En este mismo sentido, señalan que la memoria de trabajo funciona como un sistema regulador que asigna, filtra y actualiza los recursos mentales disponibles, conservando únicamente la información esencial y descartando la irrelevante. Cuando las demandas atencionales exceden esta capacidad, se genera una sobrecarga cognitiva que provoca fatiga mental, lentitud en las respuestas y disminución en la precisión del procesamiento. Desde esta perspectiva, el equilibrio entre las exigencias cognitivas y la capacidad mental se vuelve esencial para sostener un rendimiento eficiente y estable. En síntesis, esta teoría enfatiza que la eficiencia mental depende de una adecuada distribución de los recursos atencionales, lo que permite mantener la concentración, optimizar la memoria de trabajo y prevenir el agotamiento del sistema ejecutivo.

2.2.3.8. Teoría del control ejecutivo

Según Jensen et al. (2022), la teoría del control ejecutivo explica que la atención dirigida hacia metas específicas depende de un conjunto de redes cerebrales que permiten mantener el foco, inhibir distracciones y resolver conflictos entre estímulos. El fallo del control ejecutivo (conocido como *goal neglect*), ocurre cuando la persona pierde de vista sus objetivos debido a la interferencia de demandas externas o estímulos más llamativos. A su vez, desde la *Attention Network Theory*, describen tres redes que trabajan de forma integrada: la de *alerting*, que prepara y mantiene el esfuerzo atencional; la de *orienting*, que selecciona los estímulos relevantes; y la de *executive control*, encargada de inhibir impulsos y gestionar conflictos para sostener la atención en la tarea. De este modo, el control ejecutivo no se reduce a mantener la atención, sino que incluye funciones metacognitivas de supervisión, autorregulación y toma de decisiones orientadas a metas. En conjunto, estas redes muestran que el control ejecutivo no se limita a la atención sostenida, sino que implica procesos de autorregulación, supervisión metacognitiva y toma de decisiones orientadas a objetivos, asegurando una coordinación eficiente entre los distintos sistemas cognitivos.

2.2.3.9. Teoría de restauración de la atención

Según Liu et al. (2024), la teoría de la restauración de la atención sostiene que la atención dirigida, encargada de mantener el enfoque en tareas y metas, se agota con el uso prolongado, provocando fatiga cognitiva, errores e impulsividad. En este sentido, la exposición a entornos restaurativos, caracterizados por alejamiento de distracciones, extensión, fascinación y compatibilidad con las necesidades del individuo, facilita la recuperación de los recursos atencionales y permite restablecer la concentración y la regulación cognitiva. La teoría explica que estos entornos ofrecen estímulos naturalmente atractivos que captan la atención sin esfuerzo, reduciendo la necesidad de inhibir estímulos competidores y, por tanto, preservando la capacidad cognitiva. Además, la interacción con estos contextos favorece la contemplación y la conexión con el entorno, lo que revitaliza la atención dirigida y disminuye la fatiga mental, asegurando un desempeño cognitivo más eficiente y sostenido.

2.3 Definición de términos básicos

Implementar

Según la Real Academia Española (2014), consiste en poner en funcionamiento o aplicar métodos, medidas o estrategias específicas con el objetivo de llevar a cabo una acción o proyecto determinado. Este proceso implica no solo la planificación cuidadosa de los pasos a seguir, sino también asegurar que los recursos disponibles se utilicen de manera efectiva para alcanzar los objetivos planteados.

Estimular

La Real Academia Española (2014) lo define como hacer que alguien quiera hacer algo o hacerlo en mayor medida. Por ejemplo, se busca motivar a la población a utilizar el transporte público mediante estrategias que promuevan y faciliten su uso. En el contexto del TDAH, Barkley (1997) señala que estimular implica motivar, planificar e implementar tareas, lo que puede resultar desafiante debido a las dificultades en la regulación del comportamiento y el logro de metas que presentan las personas con este trastorno.

Micropausas

Son breves interrupciones durante la jornada escolar, generalmente de 2 a 5 minutos, que se realizan después de actividades prolongadas que excedan los 45 minutos, como escribir, estar de pie o permanecer sentado (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Estas pausas son esenciales para relajar y revitalizar el cuerpo, lo que ayuda a prevenir la fatiga física y mental. Además, estos ejercicios de pausa activa pueden ser implementados con los estudiantes, promoviendo un entorno más dinámico y favoreciendo la concentración.

Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH)

Es un trastorno neurobiológico que se manifiesta mediante una combinación de síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, los cuales impactan de manera significativa el desempeño diario de la persona en diferentes contextos (Soutullo & Díez, 2007).

Neurodesarrollo

Se refiere al proceso por el cual el sistema nervioso se forma y evoluciona desde la etapa prenatal hasta la adultez. Este desarrollo implica tanto la estructuración cerebral como la conexión de las neuronas, y está influenciado por factores genéticos y ambientales (Soutullo & Díez, 2007).

Autorregulación

Se describe como la habilidad de una persona para gestionar sus emociones, conductas y pensamientos de manera adecuada en respuesta a las exigencias del entorno. Esta capacidad implica planificar, supervisar y ajustar las acciones propias con el fin de lograr determinados objetivos. Según Barkley (1997), la autorregulación es fundamental para el control ejecutivo y resulta particularmente afectada en personas con TDAH.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1 Población y muestra

Población

La población es considerada como el conjunto total de individuos, elementos, eventos o casos que comparten una o más características comunes relevantes para el estudio, y sobre los cuales se desea obtener información. Este grupo representa el universo al que se pretende extrapolar o generalizar los resultados obtenidos a partir del análisis de una muestra representativa. En otras palabras, la población constituye el marco de referencia esencial para la investigación, ya que permite contextualizar los hallazgos y garantizar que las conclusiones tengan validez y aplicabilidad dentro de los límites previamente establecidos por el investigador (Hernández & Mendoza, 2018).

Para la presente investigación, se consideró como población a 18 estudiantes quinto grado “B” de primaria de la I.E Manuel Muñoz Najar. Este grupo fue seleccionado debido a que representa una unidad educativa con características particulares que resultan pertinentes para el desarrollo del estudio. Los estudiantes de este grado constituyen un segmento clave para analizar el fenómeno en cuestión, ya que se encuentran en una etapa formativa en la

que se desarrollan habilidades cognitivas fundamentales, especialmente en el área de las matemáticas.

Muestra

Por otro lado, la muestra se define como un subconjunto representativo de la población, seleccionado con el propósito de facilitar el estudio del fenómeno investigado sin necesidad de analizar a la totalidad de los elementos poblacionales. Este grupo reducido debe conservar las características esenciales de la población de origen, permitiendo así que los resultados obtenidos a partir de su análisis puedan ser generalizados con validez. La selección de la muestra obedece a criterios metodológicos que aseguran su pertinencia, relevancia y representatividad, siendo fundamental para garantizar la fiabilidad y validez de los hallazgos de la investigación (Hernández & Mendoza, 2018).

De acuerdo con lo mencionado, la muestra elegida para la presente investigación estuvo conformada por 18 estudiantes quinto grado “B” de primaria de la I.E Manuel Muñoz Najar

Asimismo, el número de participantes fue determinado a través de un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia por medio de criterio de inclusión y exclusión, en el cual se considera a los integrantes de la muestra según criterios del investigador.

a. Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en quinto grado de primaria.
- Estudiantes que cuenten con la autorización de sus padres o tutores legales.
- Estudiantes que asistan regularmente a clases.

b. Criterios de exclusión

- Estudiantes no matriculados en quinto grado de primaria.
- Estudiantes que no cuenten con la autorización de sus padres o tutores legales.
- Estudiantes con problemas de salud que impidan su participación en actividades físicas (pausas activas), respaldados por certificado médico.

3.2. Unidad de análisis

Estudiantes del quinto grado “B” de una institución de educación primaria ubicada en la ciudad de Arequipa.

3.3 Método de investigación

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, se utiliza la recolección y el análisis de datos numéricos para responder preguntas de investigación, probar hipótesis y establecer patrones o relaciones causales entre variables (Hernández & Mendoza, 2018). La presente investigación se centra en la recolección y análisis de datos numéricos con el objetivo de medir el efecto de la aplicación de técnicas lúdicas en la resolución de problemas matemáticos.

3.4 Tipo de investigación

El tipo de investigación es experimental, es un método científico que busca descubrir si una cosa causa otra. Para hacerlo, el investigador cambia intencionalmente una variable (llamada variable independiente) y observa qué efecto tiene ese cambio en otra variable (llamada variable dependiente). Es decir, no solo observa, sino que participa activamente en el proceso para entender mejor la relación entre esas dos cosas.

3.5 Diseño de investigación

El diseño de la presente investigación es preexperimental, lo cual hace referencia a un tipo de estudio que realiza una intervención deliberada sobre un grupo de estudio, con el objetivo de observar los efectos que dicha intervención produce en una o más variables dependientes. Este diseño se caracteriza por la ausencia de un grupo de control, lo que significa que los resultados se obtienen únicamente a partir de la comparación entre los datos recolectados antes y después de la aplicación de la intervención dentro del mismo grupo (Hernández & Mendoza, 2018).

La presente investigación es de tipo preexperimental, ya que se aplicará una intervención basada en pausas activas con el propósito de observar su efecto en la atención de los estudiantes de quinto grado de primaria. Este diseño implica la evaluación de los participantes en dos momentos clave: antes de la intervención, mediante la aplicación de un pretest, y después de la misma, a través de un postest. De este modo, se busca identificar posibles cambios o mejoras en los niveles de atención de los estudiantes, atribuidos a la implementación de las pausas activas.

3.6. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La técnica es el procedimiento o método sistemático que se emplea para recolectar información relevante dentro del proceso de investigación. Se trata de un conjunto de acciones organizadas que permiten observar, medir o registrar datos de manera estructurada, dependiendo del enfoque y los objetivos del estudio. En el caso de investigaciones educativas, las técnicas pueden ser observación, encuesta, entrevista, entre otras (Hernández & Mendoza, 2018).

En el presente estudio se ha empleado la técnica de lista de cotejo con escala de Likert para la recolección de datos, posteriormente la interpretación y análisis que se llevaron a cabo utilizando los datos para se ha utilizado el software estadístico de SPSS.

Tabla 1

Escala

Escala	Valor
Nunca	1
Algunas veces	2
Siempre	3

Fuente. Elaboración propia

3.7. Técnicas para el procesamiento de análisis de datos

Para el tratamiento de los datos se utilizarán las herramientas de Excel. En primer lugar, se extraerá la información de las encuestas y se introducirá en una base de datos, la cual se desarrollará en esta plataforma. Se examinará dicha base de datos para asegurarse de que no haya respuestas inexactas o en blanco. Posteriormente, se llevará a cabo un análisis descriptivo mediante el uso de frecuencias y porcentajes. Finalmente se elaboran las tabas que respondan a las hipótesis.

De la misma forma para la prueba de hipótesis se utilizó el software estadístico SPSS, con el fin de determinar el impacto de las técnicas lúcidas en la resolución de problemas matemáticos.

3.8. Validez y confiabilidad

La validez se refiere a la capacidad de una medida empírica para reflejar de manera precisa y fiel el concepto que se pretende evaluar. Es un aspecto fundamental en cualquier investigación, ya que garantiza que los resultados obtenidos realmente representen lo que se quiere medir y, por ende, sean útiles y aplicables para la interpretación y toma de decisiones.

La validez asegura que los instrumentos utilizados en el estudio proporcionen datos que sean pertinentes y relevantes, lo que aumenta la confiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Babbie, 2020).

En el presente trabajo de investigación, la validación de los instrumentos de medición se llevó a cabo mediante el juicio de una experta. Para ello, se contó con la colaboración de una docente con grado de Doctora, cuya experiencia y conocimiento contribuyeron a asegurar la pertinencia, coherencia y validez de dichos instrumentos.

Tabla 2

Expertos validadores

Validador	DNI	INSTRUMENTO
Directora Zulvi Madeleine Torres Ramos	29541557	Escala de valoración
Directora Zulvi Madeleine Torres Ramos	29541557	Lista de cotejo

La confiabilidad del instrumento fue evaluada fue evaluada utilizando el software SPSS Statistics 26, lo que permitió garantizar la consistencia interna de las mediciones obtenida.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1 Análisis y discusión de resultados

La presente investigación ha arrojado una serie de resultados relevantes, los cuales fueron obtenidos mediante el uso del software Microsoft Excel como herramienta principal para el procesamiento y análisis de los datos recopilados. Gracias a sus funciones estadísticas y herramientas gráficas, Excel permitió organizar la información de manera clara y precisa, facilitando la identificación de patrones, tendencias y relaciones significativas entre las variables estudiadas.

El análisis se realizó con un enfoque riguroso, lo que aseguró que los resultados fueran válidos y confiables en relación con los objetivos planteados. Las herramientas disponibles en Excel, como fórmulas estadísticas, tablas dinámicas y gráficos, fueron fundamentales para sistematizar los datos y representar visualmente los hallazgos, lo que contribuyó a una mejor comprensión e interpretación de los mismos.

Análisis descriptivos

Tabla 3

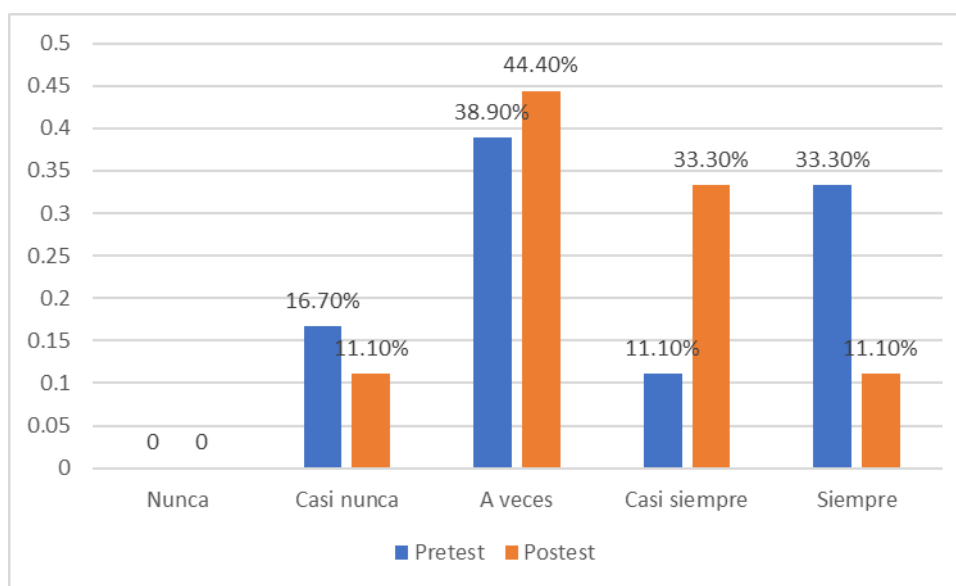
El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca				
Casi nunca	3	16,7%	2	11,1%
A veces	7	38,9%	8	44,4%
Casi siempre	2	11,1%	6	33,3%
Siempre	6	33,3%	2	11,1%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 1

El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.



Fuente: Elaboración propia

Interpretación

En la evaluación inicial, se evidenciaron dificultades considerables en la capacidad de inicio concentrado. El 16,7% de los estudiantes (3 de 18) indicó que casi nunca comienza la tarea sin distraerse, mientras que el 38,9% (7 estudiantes) señaló que solo a veces lo logra. El 11,1% (2 estudiantes) mencionó que casi siempre comienza concentrado, y el 33,3% (6 estudiantes) afirmó que siempre lo hace. Ningún estudiante se ubicó en la categoría "nunca". En el posttest, los resultados muestran una redistribución en esta dimensión: el 11,1% (2

estudiantes) indicó que casi nunca comienza sin distraerse, el 44,4% (8 estudiantes) señaló que a veces lo logra, el 33,3% (6 estudiantes) mencionó que casi siempre lo hace, y únicamente el 11,1% (2 estudiantes) afirmó que siempre comienza concentrado.

Los resultados permiten identificar un impacto parcial de la intervención sobre la capacidad de inicio atencional. Si bien se observa una mejora en el grupo que casi siempre comienza concentrado, la disminución en quienes siempre lo lograban y el ligero incremento en quienes solo a veces consiguen concentrarse al inicio evidencian una mayor irregularidad en el grupo general. Esto sugiere que, aunque algunas estrategias implementadas favorecieron el desarrollo de esta habilidad en ciertos estudiantes, no lograron consolidar un hábito de inicio concentrado de manera generalizada. Es fundamental diseñar intervenciones más específicas y sostenidas que promuevan la transición sistemática del grupo hacia niveles superiores de concentración al comenzar sus tareas.

Tabla 4

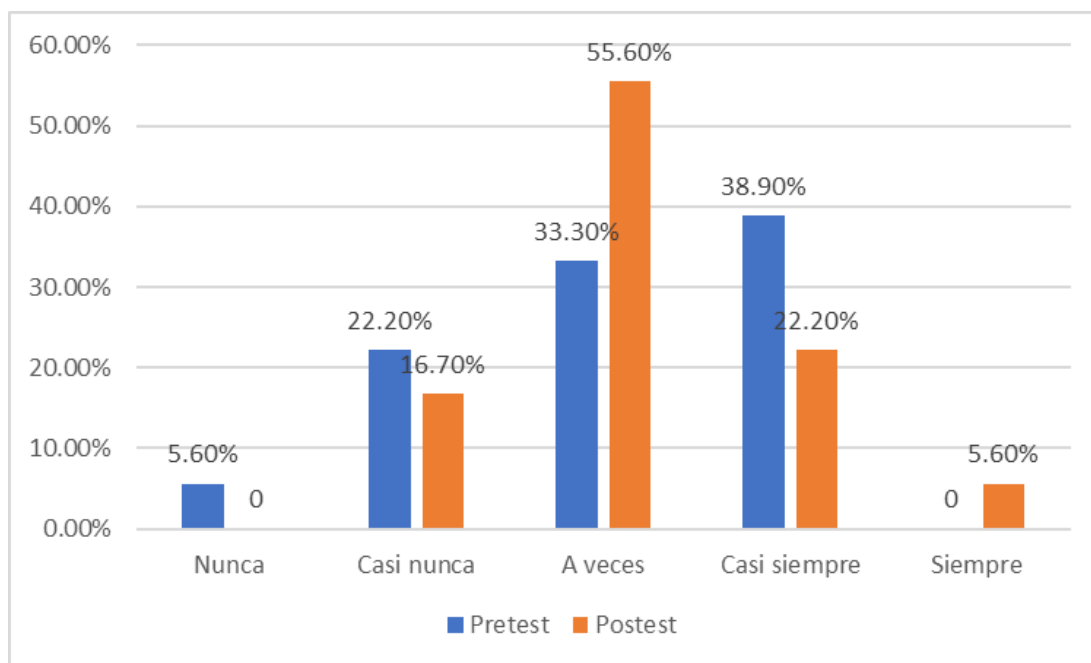
El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%		
Casi nunca	4	22,2%	3	16,7%
A veces	6	33,3%	10	55,6%
Casi siempre	7	38,9%	4	22,2%
Siempre			1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 2

El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, se evidenció que el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca mantiene la concentración durante un tiempo prolongado, el 22,2% (4 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que solo a veces logra mantenerla, y el 38,9% (7 estudiantes) afirmó que casi siempre lo consigue. Ningún estudiante se ubicó en la categoría "siempre". En el postest, los resultados muestran modificaciones preocupantes: ningún estudiante se ubicó en "nunca", el 16,7% (3 estudiantes) señaló que casi nunca

mantiene la concentración, el 55,6% (10 estudiantes) indicó que solo a veces lo logra, el 22,2% (4 estudiantes) afirmó que casi siempre lo hace, y únicamente el 5,6% (1 estudiante) señaló que siempre mantiene la concentración.

Los resultados evidencian una situación contradictoria que merece especial atención. Aunque la desaparición de la categoría "nunca" y la emergencia del nivel "siempre" representan avances puntuales, el notable aumento en el porcentaje de estudiantes que solo a veces mantiene la concentración y la disminución en quienes casi siempre lo logran sugieren que la intervención no fue suficientemente efectiva para consolidar la atención sostenida en el grupo. Esta tendencia indica que los estudiantes experimentan una concentración más irregular y menos estable tras la intervención, lo que demanda un replanteamiento de las estrategias formativas orientadas al fortalecimiento del foco atencional prolongado.

Tabla 5

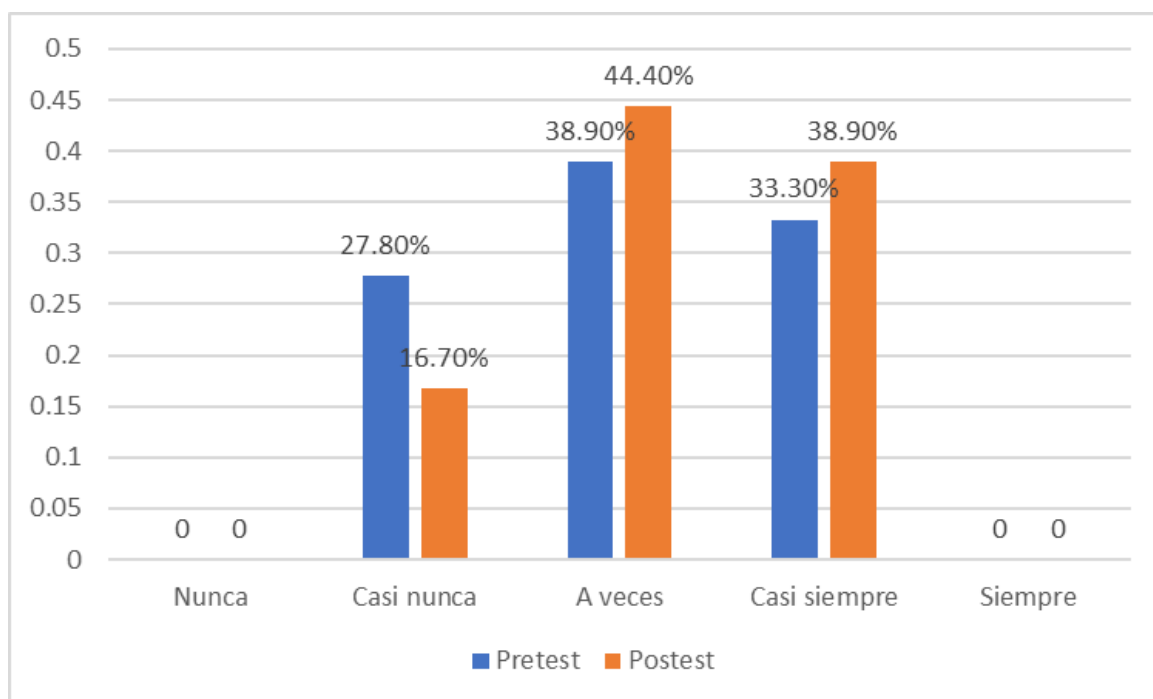
El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado

	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Nunca				
Casi nunca	5	27,8%	3	16,7%
A veces	7	38,9%	8	44,4%
Casi siempre	6	33,3%	7	38,9%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 3

El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, se observó que el 27,8% de los estudiantes (5 de 18) casi nunca completa tareas sin necesitar guía constante, el 38,9% (7 estudiantes) indicó que solo a veces logra hacerlo, y el 33,3% (6 estudiantes) señaló que casi siempre puede trabajar de manera autónoma. Ningún estudiante se ubicó en las categorías "nunca" o "siempre". En el

postest, los resultados reflejan variaciones menores: el 16,7% (3 estudiantes) señaló que casi nunca completa tareas sin ser guiado, el 44,4% (8 estudiantes) indicó que solo a veces lo logra, y el 38,9% (7 estudiantes) afirmó que casi siempre puede trabajar autónomamente. Las categorías extremas permanecieron sin estudiantes.

Los resultados permiten identificar una mejora marginal pero positiva en la autonomía estudiantil. La reducción del grupo que casi nunca logra trabajar sin supervisión y el leve incremento en quienes casi siempre demuestran independencia reflejan un avance modesto generado por la intervención. Sin embargo, el aumento en el porcentaje que solo a veces logra esta autonomía indica que la mayoría del grupo aún presenta un desempeño irregular en este aspecto. Para consolidar esta competencia esencial, es necesario fortalecer las intervenciones orientadas a la autorregulación, el establecimiento de metas propias y el desarrollo de la responsabilidad individual frente a las tareas académicas.

Tabla 6

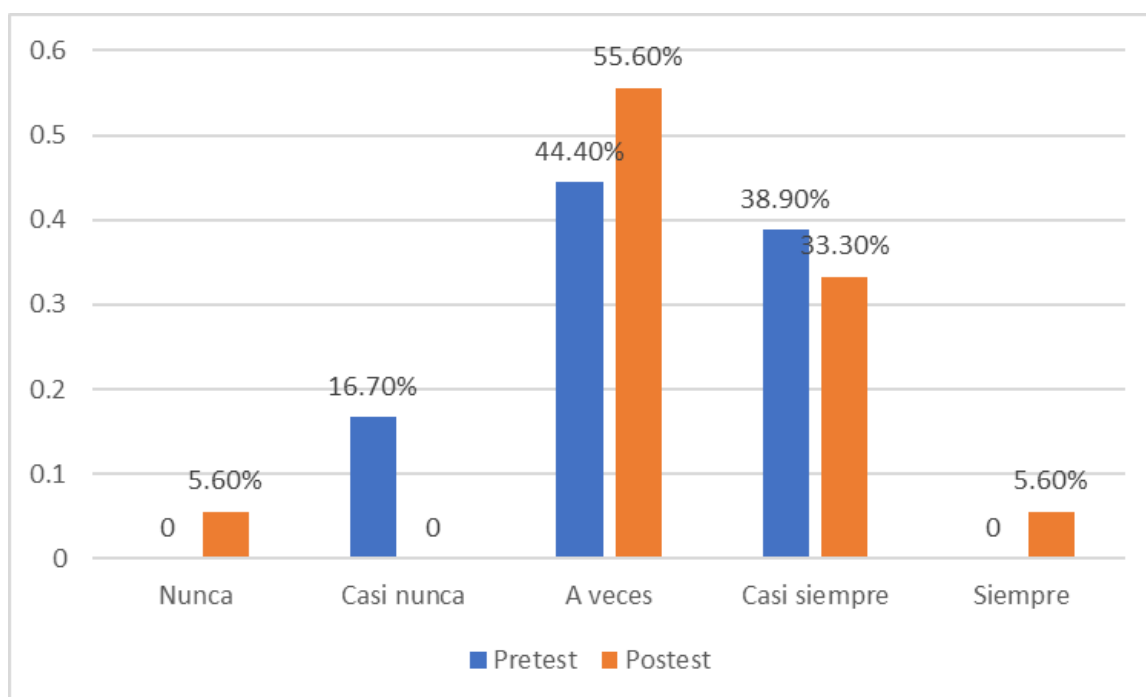
El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga

Pretest			Posttest	
	N	%	N	%
Nunca			1	5,6%
Casi nunca	3	16,7%		
A veces	8	44,4%	10	55,6%
Casi siempre	7	38,9%	6	33,3%
Siempre			1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 4

El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 16,7% de los estudiantes (3 de 18) casi nunca regresa rápidamente a sus actividades tras distraerse, el 44,4% (8 estudiantes) indicó que a veces lo hace, y el 38,9% (7 estudiantes) señaló que casi siempre retoma sus tareas con rapidez. Ningún estudiante mencionó las categorías "nunca" o "siempre". En el posttest, los resultados muestran cambios mixtos: el 5,6% (1 estudiante) indicó que nunca regresa rápidamente, ningún estudiante señaló "casi nunca", el 55,6% (10 estudiantes) mencionó que solo a veces

lo logra, el 33,3% (6 estudiantes) afirmó que casi siempre lo hace, y el 5,6% (1 estudiante) indicó que siempre regresa rápidamente.

Los resultados revelan que la capacidad de recuperación atencional tras la distracción permanece inconsistente en la mayoría del grupo. Si bien la desaparición del nivel "casi nunca" y la emergencia de ambos extremos positivo y negativo reflejan cierta polarización en el grupo, el aumento en el porcentaje que solo a veces logra retomar sus actividades indica que la intervención no consolidó de manera efectiva el autocontrol atencional. Este aspecto resulta especialmente relevante para el rendimiento académico, ya que la rapidez con que un estudiante retoma su foco tras una distracción determina en gran medida la eficiencia de su tiempo de aprendizaje. Es necesario implementar estrategias específicas que entrenen mecanismos de reconducción atencional ágil y consciente.

Tabla 7

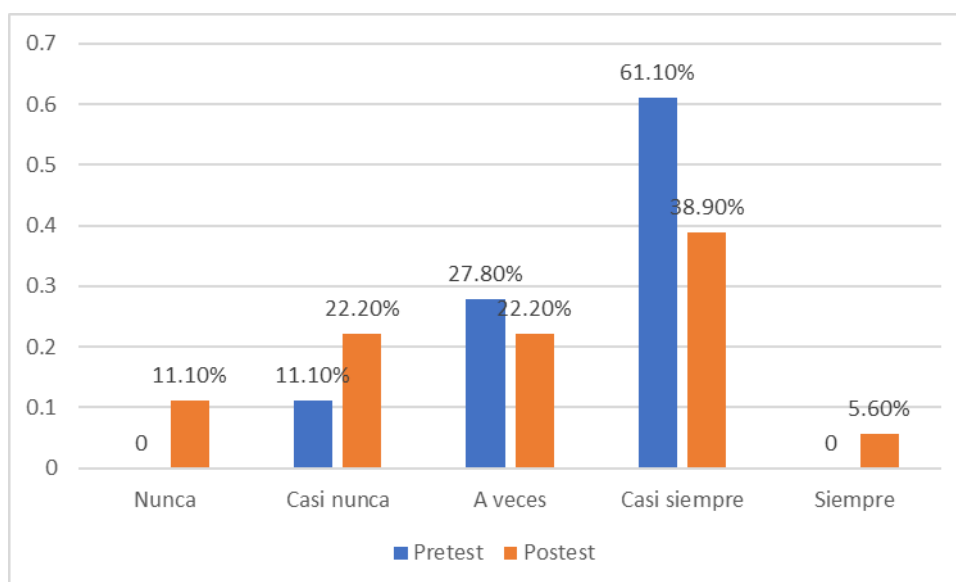
El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa

Pretest			Posttest	
	N	%	N	%
Nunca			2	11,1%
Casi nunca	2	11,1%	4	22,2%
A veces	5	27,8%	4	22,2%
Casi siempre	11	61,1%	7	38,9%
Siempre			1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 5

El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 11,1% de los estudiantes (2 de 18) casi nunca se concentra en tareas de su interés, el 27,8% (5 estudiantes) indicó que a veces mantiene la concentración, y el 61,1% (11 estudiantes) señaló que casi siempre disfruta y se mantiene concentrado en actividades que le interesan. Ningún estudiante mencionó las categorías "nunca" o "siempre". En el posttest, los resultados reflejan un deterioro notable: el 11,1% (2 estudiantes) indicó que nunca se concentra en tareas de su interés, el 22,2% (4 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que solo a veces mantiene

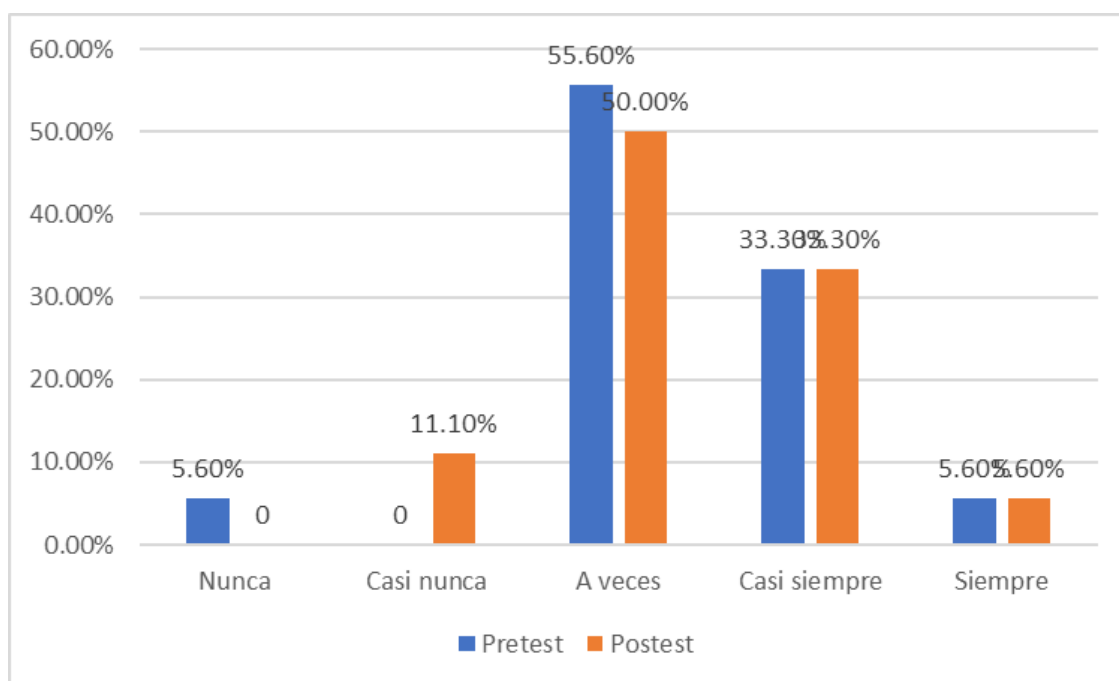
la concentración, el 38,9% (7 estudiantes) afirmó que casi siempre se concentra, y únicamente el 5,6% (1 estudiante) indicó que siempre lo hace.

Los resultados revelan una situación preocupante, pues incluso frente a tareas percibidas como interesantes, la concentración de los estudiantes mostró un retroceso generalizado. La marcada disminución en el grupo que casi siempre mantenía el foco y el aumento en todas las categorías negativas sugieren que la motivación intrínseca por sí sola no es suficiente para sostener la atención, y que factores externos o déficits atencionales de mayor profundidad están incidiendo en esta habilidad. Este hallazgo evidencia que la problemática atencional trasciende el plano del interés y apunta hacia dificultades estructurales en los procesos de concentración. Es fundamental implementar estrategias que, más allá de los contenidos atractivos, fortalezcan activamente la capacidad de focalización y el compromiso sostenido con las tareas.

Tabla 8*El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas*

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%		
Casi nunca			2	11,1%
A veces	10	55,6%	9	50,0%
Casi siempre	6	33,3%	6	33,3%
Siempre	1	5,6%	1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6*El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas*

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca finaliza sus tareas completamente, el 55,6% (10 estudiantes) indicó que solo a veces logra completarlas, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que casi siempre las finaliza, y únicamente el 5,6% (1 estudiante) mencionó que siempre completa sus actividades. Ningún estudiante indicó "casi nunca". En el posttest, los resultados muestran modificaciones mínimas: ningún estudiante señaló que nunca finaliza sus tareas, el 11,1% (2 estudiantes) indicó que casi nunca las

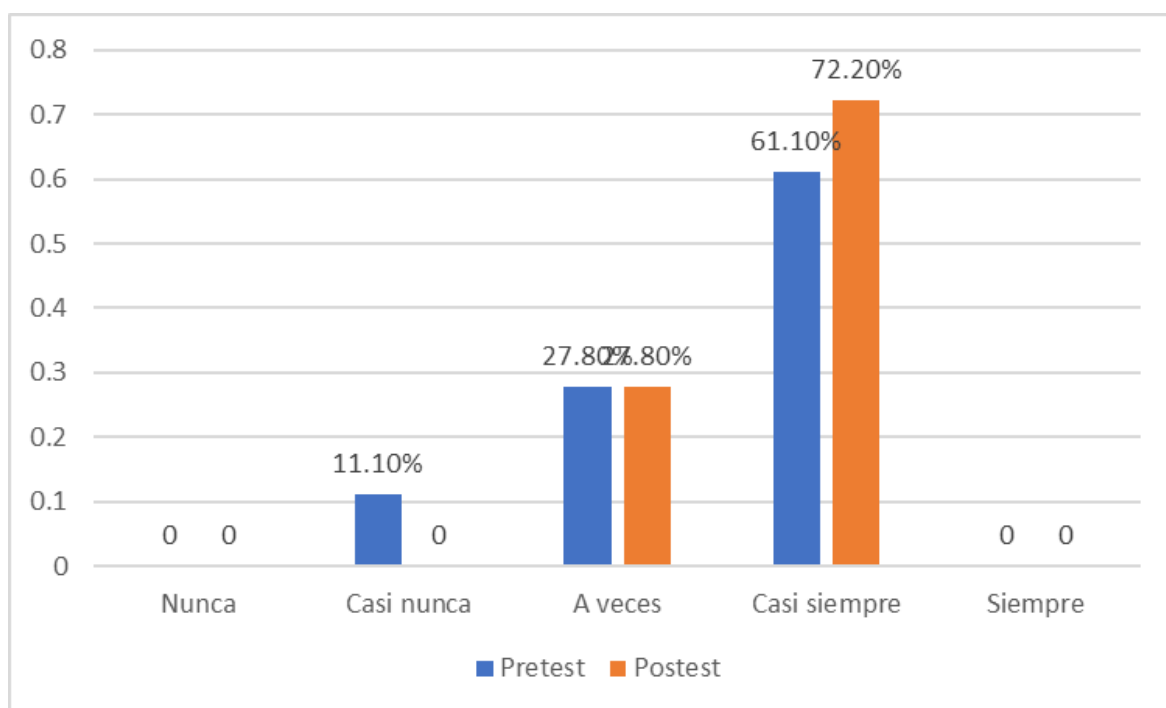
completa, el 50% (9 estudiantes) mencionó que solo a veces lo logra, el 33,3% (6 estudiantes) afirmó que casi siempre finaliza sus actividades, y el 5,6% (1 estudiante) señaló que siempre las completa.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un efecto limitado sobre la capacidad de completar tareas de forma íntegra. La desaparición de la categoría "nunca" constituye un avance, sin embargo, la mitad del grupo continúa finalizando sus actividades solo de manera irregular, y el nivel de quienes casi siempre o siempre lo consiguen se mantuvo prácticamente sin variación. Esto indica que la persistencia y el seguimiento sistemático hasta el cierre de las tareas son competencias que requieren intervenciones más prolongadas y estructuradas. Fortalecer hábitos de planificación, establecimiento de metas de cierre y técnicas de autorregulación del esfuerzo resulta imprescindible para desarrollar esta habilidad de manera sostenida en el grupo.

Tabla 9*El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente*

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca				
Casi nunca	2	11,1%		
A veces	5	27,8%	5	27,8%
Casi siempre	11	61,1%	13	72,2%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 7*El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente*

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 11,1% de los estudiantes (2 de 18) casi nunca escucha con atención durante las explicaciones del docente, el 27,8% (5 estudiantes) indicó que a veces lo hace, y el 61,1% (11 estudiantes) señaló que casi siempre presta atención. Ningún estudiante mencionó las categorías "nunca" o "siempre". En el posttest, los resultados reflejan mejoras evidentes: ningún estudiante se ubicó en las categorías "nunca" o "casi nunca", el 27,8% (5 estudiantes) indicó que solo a veces escucha con atención, y el 72,2% (13

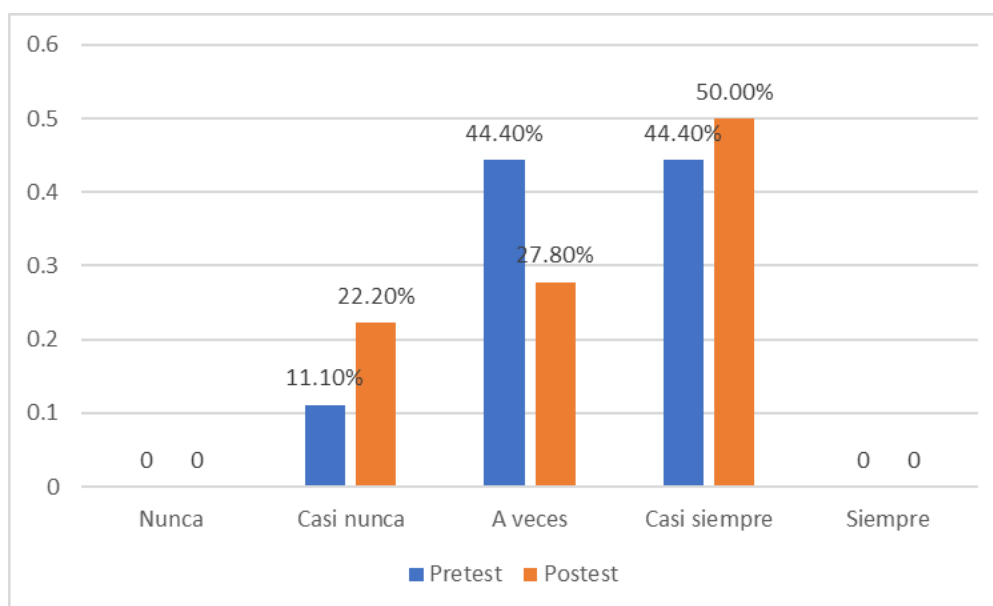
estudiantes) señaló que casi siempre presta atención durante las explicaciones docentes. La categoría "siempre" permanece sin estudiantes.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto positivo y destacado en la atención dirigida hacia la figura docente. La desaparición completa del nivel "casi nunca" y el incremento en el porcentaje de quienes casi siempre escuchan con atención representan uno de los avances más relevantes de la intervención. Este progreso sugiere que las estrategias implementadas favorecieron la disposición receptiva de los estudiantes durante los momentos de enseñanza directa, fortaleciendo así las condiciones básicas para el aprendizaje. No obstante, la persistencia de un grupo que solo a veces presta atención indica que aún es necesario consolidar esta habilidad de manera más amplia y sostenida en el conjunto del aula.

Tabla 10*El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad*

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca				
Casi nunca	2	11,1%	4	22,2%
A veces	8	44,4%	5	27,8%
Casi siempre	8	44,4%	9	50,0%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 8*El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad*

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

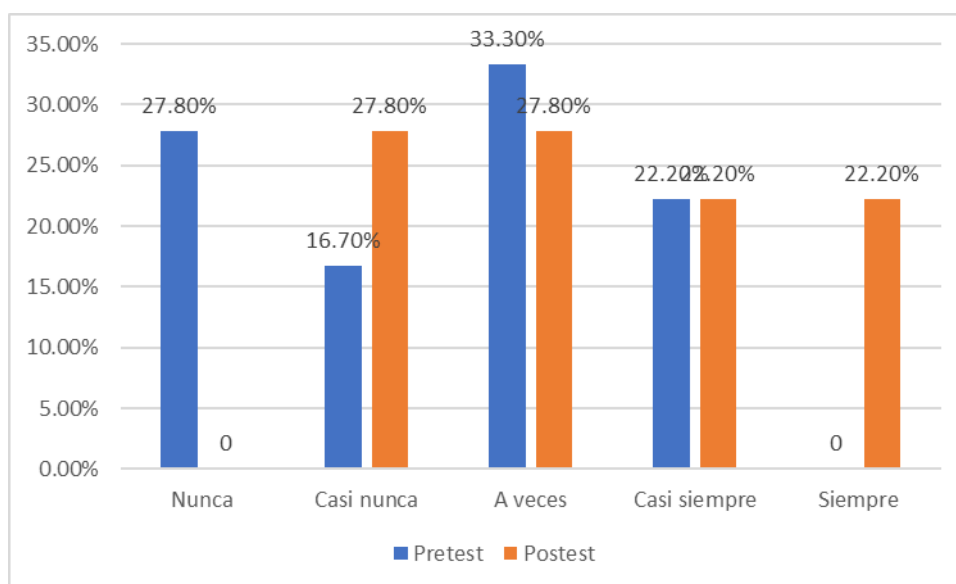
En la evaluación inicial, el 11,1% de los estudiantes (2 de 18) casi nunca permanece atento durante toda la clase, el 44,4% (8 estudiantes) indicó que a veces lo hace, y el 44,4% (8 estudiantes) señaló que casi siempre mantiene la atención durante toda la actividad. Ningún estudiante mencionó las categorías "nunca" o "siempre". En el posttest, los resultados muestran efectos diferenciados: el 22,2% (4 estudiantes) indicó que casi nunca permanece atento, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que solo a veces lo logra, y el 50% (9 estudiantes) mencionó que casi siempre mantiene la atención durante toda la clase. Las categorías extremas permanecieron sin estudiantes.

Los resultados revelan que la intervención generó efectos polarizados en esta dimensión de la atención sostenida. Aunque el porcentaje de estudiantes que casi siempre mantiene el foco durante toda la sesión aumentó favorablemente y disminuyó el grupo que solo a veces lo logra, el incremento en quienes casi nunca permanecen atentos constituye una señal de alerta. Esta divergencia sugiere que la intervención benefició a una parte del grupo mientras que, en otro segmento, la atención sostenida se deterioró. Identificar las causas de esta disparidad resulta fundamental para diseñar estrategias más inclusivas que garanticen mejoras equitativas en todos los estudiantes y prevengan la profundización de brechas atencionales.

Tabla 11*El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad*

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	5	27,8%		
Casi nunca	3	16,7%	5	27,8%
A veces	6	33,3%	5	27,8%
Casi siempre	4	22,2%	4	22,2%
Siempre			4	22,2%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 9*El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad*

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 27,8% de los estudiantes (5 de 18) nunca evita distracciones cuando debe realizar una actividad, el 16,7% (3 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que solo a veces logra evitarlas, y el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que casi siempre las evita. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el posttest, los resultados reflejan mejoras sustanciales: ningún estudiante indicó que nunca evita distracciones, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 27,8% (5 estudiantes) mencionó que solo a veces logra evitarlas, el 22,2% (4 estudiantes)

afirmó que casi siempre las evita, y el 22,2% (4 estudiantes) indicó que siempre evita distracciones.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo uno de sus impactos más positivos en el control inhibitorio y la capacidad de filtrado de estímulos distractores. La desaparición total de la categoría "nunca" y la emergencia de un grupo significativo que siempre logra evitar las distracciones representan un avance cualitativo de gran relevancia. Este progreso evidencia el desarrollo de habilidades metacognitivas de autorregulación atencional, lo que contribuye directamente a la calidad del tiempo de aprendizaje. Consolidar y ampliar estos logros hacia los estudiantes que aún presentan dificultades en esta dimensión debe ser una prioridad en la continuidad de la intervención.

Tabla 12

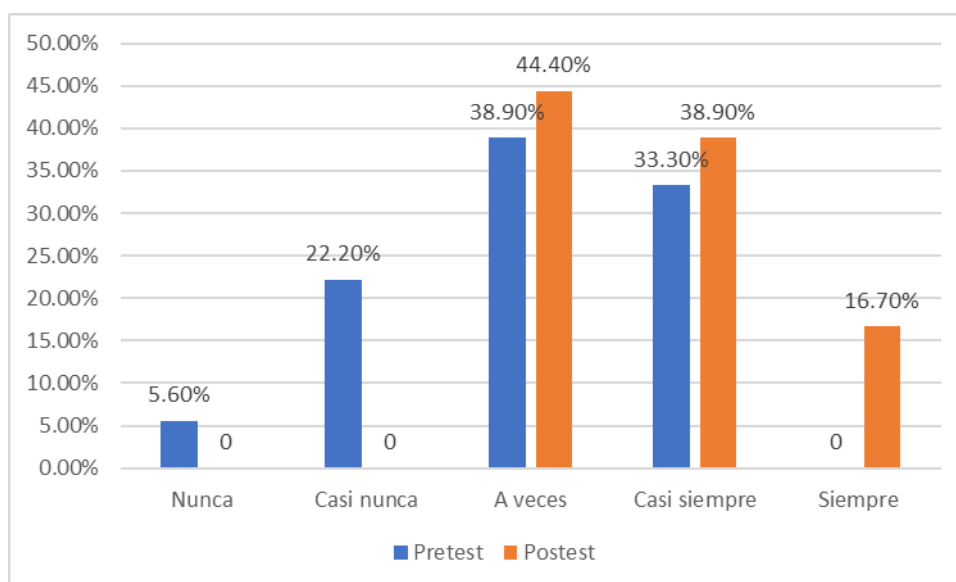
El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando.

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%		
Casi nunca	4	22,2%		
A veces	7	38,9%	8	44,4%
Casi siempre	6	33,3%	7	38,9%
Siempre			3	16,7%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 10

El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca muestra interés constante en las actividades, el 22,2% (4 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 38,9% (7 estudiantes) señaló que solo a veces mantiene el interés, y el 33,3% (6 estudiantes) mencionó que casi siempre muestra interés constante. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el posttest, los resultados reflejan mejoras notables: ningún estudiante se ubicó en las categorías "nunca" o "casi nunca", el 44,4% (8 estudiantes) indicó que solo a veces muestra interés constante, el 38,9% (7 estudiantes) señaló que casi siempre lo hace, y el 16,7% (3 estudiantes) mencionó que siempre mantiene el interés en sus actividades.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto positivo y significativo en el compromiso y la motivación sostenida hacia las actividades académicas. La desaparición completa de las categorías negativas y la emergencia de estudiantes que siempre muestran interés constante constituyen uno de los logros más destacados de la intervención. Esta evolución evidencia que las estrategias implementadas lograron fortalecer el engagement académico y el vínculo activo de los estudiantes con sus tareas. Mantener y profundizar este avance mediante metodologías que sostengan la motivación intrínseca será clave para garantizar hábitos de estudio más sólidos y duraderos.

Tabla 13

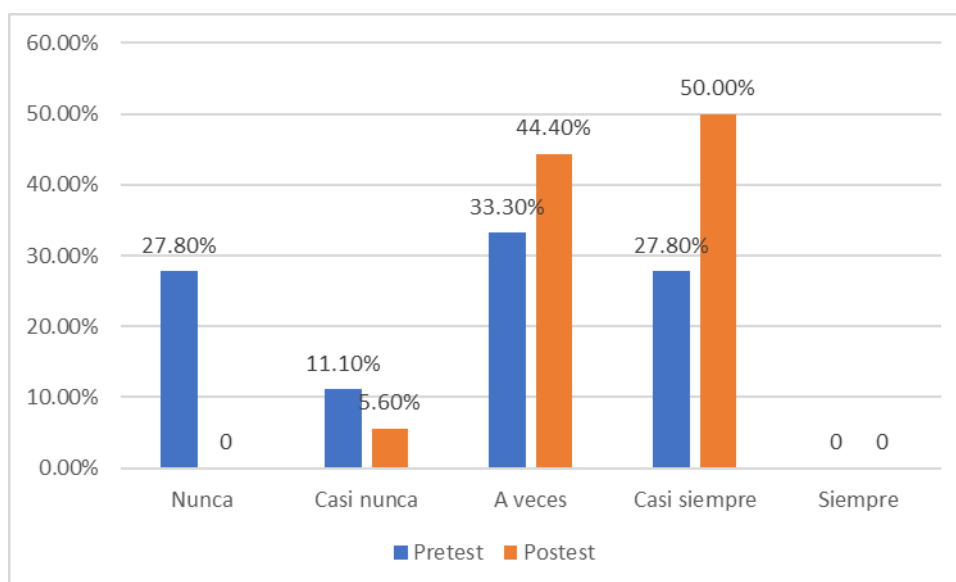
El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.

	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Nunca	5	27,8%		
Casi nunca	2	11,1%	1	5,6%
A veces	6	33,3%	8	44,4%
Casi siempre	5	27,8%	9	50,0%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 11

El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 27,8% de los estudiantes (5 de 18) nunca mantiene la atención durante toda una clase, el 11,1% (2 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que solo a veces lo logra, y el 27,8% (5 estudiantes) mencionó que casi siempre mantiene la atención. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el postest, los resultados reflejan mejoras sustanciales: ningún estudiante indicó que nunca mantiene la atención, el 5,6% (1 estudiante) señaló que casi nunca lo hace, el 44,4% (8 estudiantes) mencionó que solo a veces lo logra, y el 50% (9 estudiantes) afirmó que casi

siempre mantiene la atención durante toda la clase. La categoría "siempre" permanece sin estudiantes.

Los resultados permiten afirmar que la intervención fue altamente efectiva para fortalecer la atención sostenida durante sesiones académicas completas. La eliminación total del grupo que nunca lograba mantener el foco y el hecho de que la mitad del grupo alcanzara el nivel "casi siempre" constituyen los avances más importantes registrados en toda la dimensión de atención sostenida. Este progreso evidencia que las estrategias implementadas contribuyeron a desarrollar mayor resistencia cognitiva ante la fatiga y mayor persistencia en el mantenimiento del foco a lo largo de la jornada escolar, generando condiciones más favorables para un aprendizaje profundo y sostenido.

Tabla 14

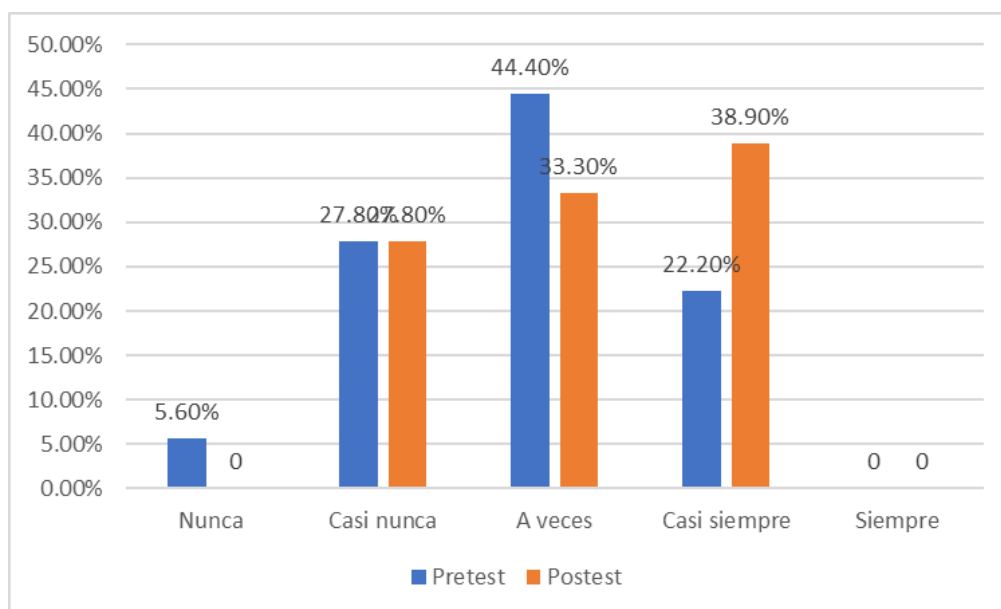
El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%		
Casi nunca	5	27,8%	5	27,8%
A veces	8	44,4%	6	33,3%
Casi siempre	4	22,2%	7	38,9%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 12

El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca mantiene la atención en actividades repetitivas o largas, el 27,8% (5 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 44,4% (8 estudiantes) señaló que solo a veces logra mantener el enfoque, y el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que casi siempre lo hace. Ningún estudiante afirmó que siempre mantiene la atención. En el posttest, los resultados reflejan mejoras moderadas: ningún estudiante indicó que nunca mantiene la atención, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) mencionó que solo a veces logra mantener

el enfoque, y el 38,9% (7 estudiantes) afirmó que casi siempre lo hace. La categoría "siempre" permanece sin estudiantes.

Los resultados evidencian un avance parcial pero positivo en la atención selectiva frente a tareas de baja estimulación o alta repetitividad. La eliminación de la categoría "nunca", la reducción en quienes solo a veces mantienen el enfoque y el incremento significativo en el nivel "casi siempre" reflejan que la intervención benefició a un segmento importante del grupo. Sin embargo, la estabilidad del porcentaje que casi nunca logra mantener la atención en este tipo de tareas indica que aún existen dificultades estructurales por abordar, especialmente en contextos de bajo estímulo externo. Diseñar intervenciones específicas que desarrollen la autorregulación atencional en situaciones monótonas o prolongadas resulta necesario para avanzar hacia niveles más óptimos en esta dimensión.

Tabla 15

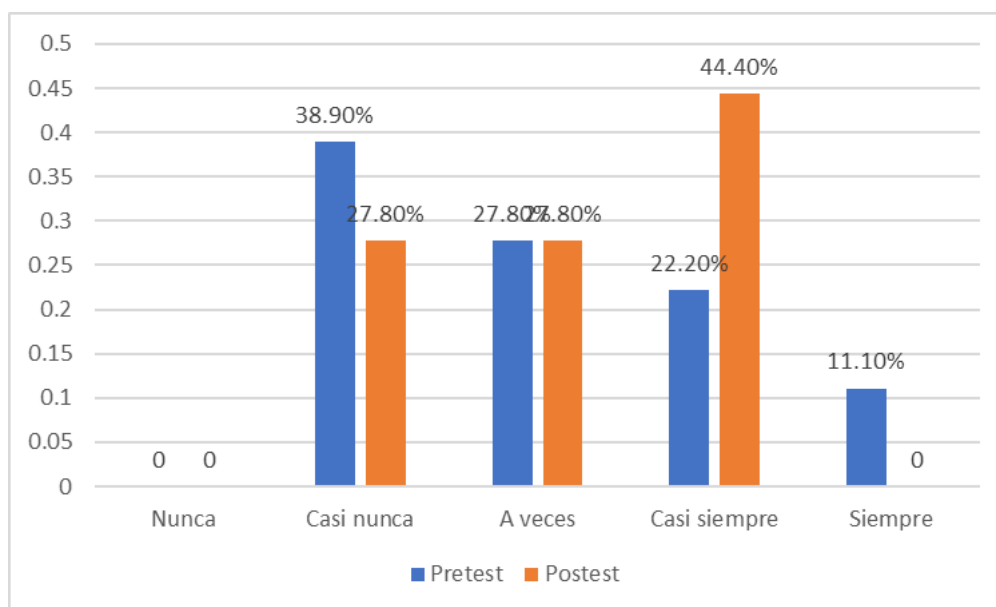
El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca				
Casi nunca	7	38,9%	5	27,8%
A veces	5	27,8%	5	27,8%
Casi siempre	4	22,2%	8	44,4%
Siempre	2	11,1%		

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 13

El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 38,9% de los estudiantes (7 de 18) casi nunca muestra resistencia a la fatiga mental, el 27,8% (5 estudiantes) indicó que solo a veces lo logra, el 22,2% (4 estudiantes) señaló que casi siempre mantiene la concentración a pesar del cansancio, y el 11,1% (2 estudiantes) mencionó que siempre muestra resistencia a la fatiga. Ningún estudiante indicó "nunca". En el posttest, los resultados muestran cambios relevantes: ningún estudiante se ubicó en las categorías extremas "nunca" o "siempre", el 27,8% (5 estudiantes) indicó que casi nunca muestra resistencia a la fatiga, el 27,8% (5 estudiantes)

señaló que solo a veces lo logra, y el 44,4% (8 estudiantes) mencionó que casi siempre mantiene la concentración.

Los resultados permiten identificar un avance positivo en la resistencia a la fatiga cognitiva durante actividades prolongadas. El incremento en el nivel "casi siempre" y la disminución en quienes casi nunca logran resistir el cansancio mental representan señales alentadoras del efecto de la intervención. No obstante, la desaparición del grupo que siempre mostraba esta resistencia sugiere cierta redistribución hacia niveles intermedios, lo que indica que la consolidación de esta habilidad requiere mayor tiempo y continuidad en las estrategias aplicadas. Incorporar técnicas de gestión de la energía cognitiva, descansos estratégicos y actividades de reconcentración progresiva será fundamental para sostener y ampliar estos avances.

Tabla 16

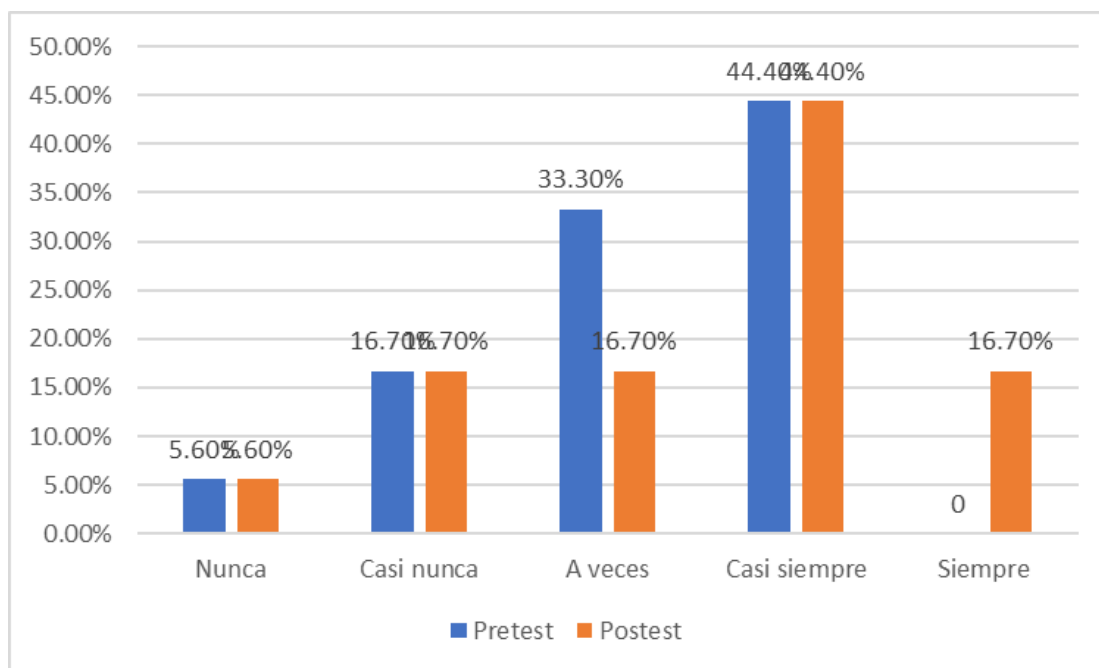
El estudiante organiza sus materiales cuando debe trabajar en varias actividades

	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%	1	5,6%
Casi nunca	3	16,7%	3	16,7%
A veces	6	33,3%	3	16,7%
Casi siempre	8	44,4%	8	44,4%
Siempre			3	16,7%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 14

El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca organiza sus materiales al trabajar en varias actividades, el 16,7% (3 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que solo a veces los organiza, y el 44,4% (8 estudiantes) mencionó que casi siempre mantiene sus materiales organizados. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el postest, los resultados reflejan mejoras evidentes: el 5,6% (1 estudiante) indicó que nunca organiza sus materiales, el 16,7% (3 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 16,7% (3 estudiantes) mencionó que solo a

veces los organiza, el 44,4% (8 estudiantes) afirmó que casi siempre mantiene la organización, y el 16,7% (3 estudiantes) indicó que siempre organiza sus materiales.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto positivo en las habilidades organizacionales asociadas a la gestión de múltiples actividades. La reducción a la mitad del grupo que solo a veces organiza sus materiales y la emergencia de estudiantes que siempre lo hacen representan avances concretos en el desarrollo de competencias ejecutivas vinculadas a la planificación y el orden. Que el nivel "casi siempre" se mantuviera estable refleja que este grupo ya había alcanzado un desempeño sólido y lo consolidó a lo largo de la intervención. Para sostener estos progresos, es fundamental continuar promoviendo hábitos organizacionales mediante rutinas estructuradas y estrategias metacognitivas que favorezcan la autogestión académica.

Tabla 17

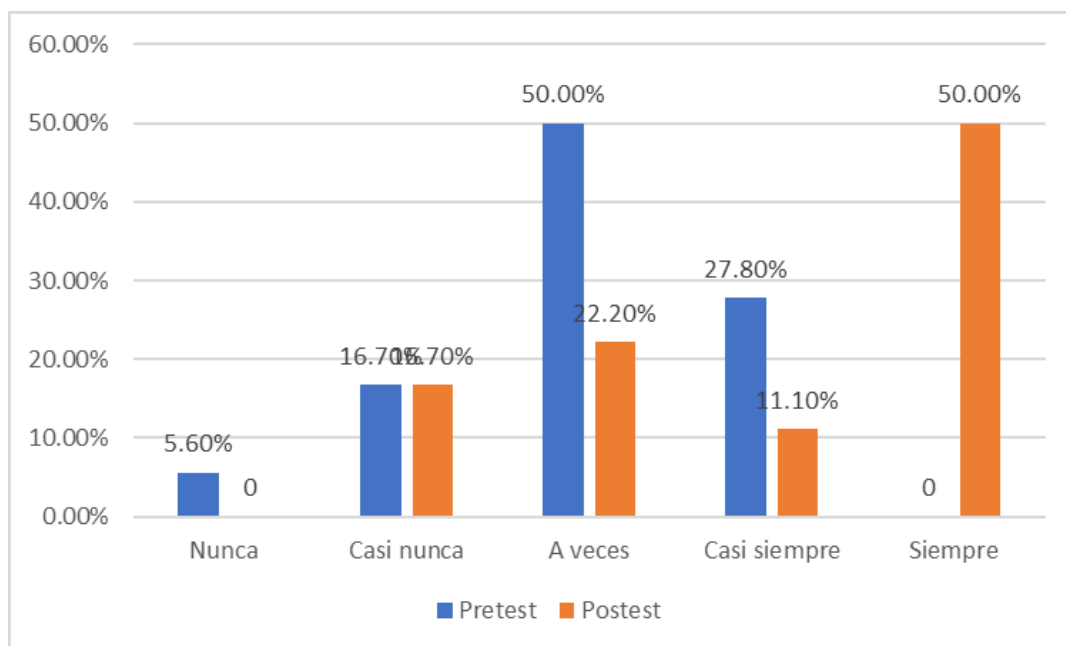
El estudiante se acuerda de las instrucciones para más de una actividad

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%		
Casi nunca	3	16,7%	3	16,7%
A veces	9	50,0%	4	22,2%
Casi siempre	5	27,8%	2	11,1%
Siempre			9	50,0%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 15

El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca recuerda las instrucciones para múltiples actividades, el 16,7% (3 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 50% (9 estudiantes) señaló que solo a veces se acuerda, y el 27,8% (5 estudiantes) mencionó que casi siempre retiene las instrucciones. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el posttest, los resultados reflejan una transformación extraordinaria: ningún estudiante indicó que nunca recuerda las instrucciones, el 16,7% (3 estudiantes) señaló que

casi nunca lo hace, el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que solo a veces se acuerda, el 11,1% (2 estudiantes) afirmó que casi siempre retiene las instrucciones, y el 50% (9 estudiantes) indicó que siempre se acuerda de las instrucciones para más de una actividad.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo uno de sus impactos más extraordinarios en la memoria de trabajo y la capacidad de retención de instrucciones múltiples. La redistribución masiva desde la categoría "a veces" —donde se concentraba la mitad del grupo— hacia "siempre" representa un cambio cualitativo de gran magnitud, evidenciando mejoras fundamentales en los procesos cognitivos superiores implicados en el seguimiento de consignas complejas. Este avance no solo refleja una mejora en la memoria operativa, sino también en la atención selectiva y sostenida que permite a los estudiantes procesar y retener información simultánea de manera eficiente. Este resultado constituye uno de los logros más destacados y prometedores de toda la intervención.

Tabla 18

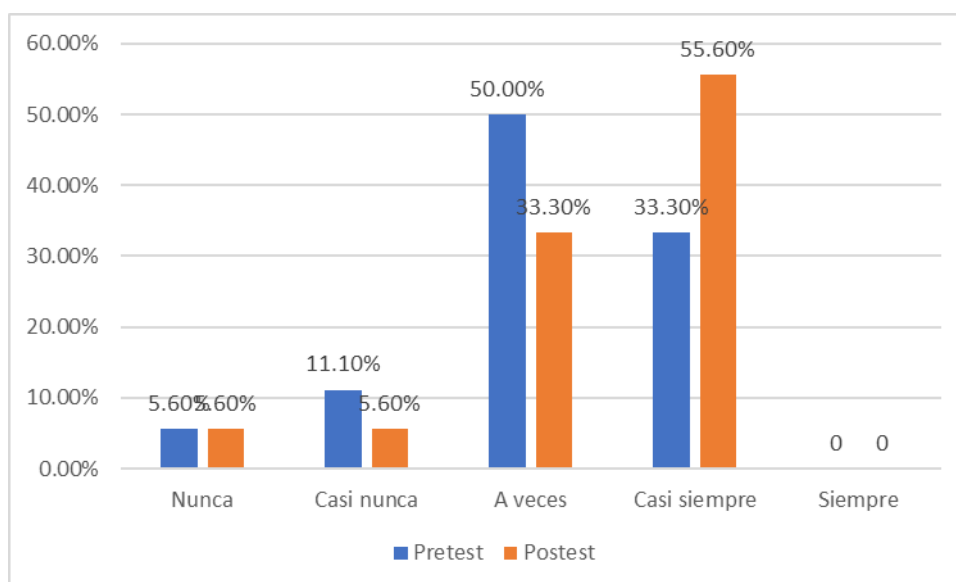
El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.

	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%	1	5,6%
Casi nunca	2	11,1%	1	5,6%
A veces	9	50,0%	6	33,3%
Casi siempre	6	33,3%	10	55,6%
Siempre				

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 16

El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca puede cambiar entre actividades sin confusión, el 11,1% (2 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 50% (9 estudiantes) señaló que solo a veces logra realizar cambios sin confundirse, y el 33,3% (6 estudiantes) mencionó que casi siempre cambia adecuadamente. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el postest, los resultados muestran mejoras moderadas: el 5,6% (1 estudiante) indicó que nunca puede cambiar sin confusión, el 5,6% (1 estudiante) señaló que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) mencionó que solo a

veces lo logra, y el 55,6% (10 estudiantes) afirmó que casi siempre cambia entre actividades sin confundirse. La categoría "siempre" permanece sin estudiantes.

Los resultados permiten identificar un progreso relevante en la flexibilidad cognitiva y la capacidad de cambio atencional. La disminución en el grupo que casi nunca logra transicionar sin confusión y la reducción significativa en quienes solo a veces lo hacen junto con el aumento notable en el nivel "casi siempre evidencian que la intervención fortaleció la adaptabilidad cognitiva ante demandas cambiantes. Esta competencia es especialmente valiosa en entornos académicos donde los estudiantes deben alternar constantemente entre tareas y tipos de procesamiento. Consolidar estos avances e impulsar la transición hacia el nivel "siempre" será el desafío central en la continuidad de la intervención.

Tabla 19

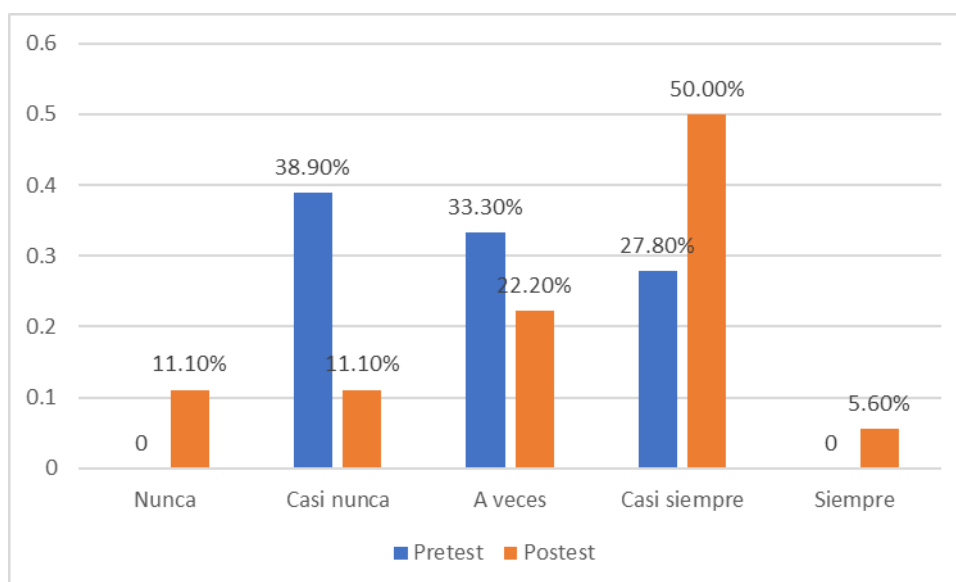
El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.

Pretest			Postest	
	N	%	N	%
Nunca			2	11,1%
Casi nunca	7	38,9%	2	11,1%
A veces	6	33,3%	4	22,2%
Casi siempre	5	27,8%	9	50,0%
Siempre			1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 17

El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 38,9% de los estudiantes (7 de 18) casi nunca logra realizar varias tareas simultáneamente con éxito, el 33,3% (6 estudiantes) indicó que solo a veces lo logra, y el 27,8% (5 estudiantes) señaló que casi siempre puede realizar múltiples tareas efectivamente. Ningún estudiante mencionó las categorías "nunca" o "siempre". En el postest, los resultados reflejan mejoras significativas: el 11,1% (2 estudiantes) indicó que nunca logra hacer varias tareas simultáneamente, el 11,1% (2 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que solo a veces lo logra, el 50% (9

estudiantes) afirmó que casi siempre puede realizar múltiples tareas con éxito, y el 5,6% (1 estudiante) indicó que siempre lo hace.

Los resultados permiten afirmar que la intervención tuvo un impacto considerable en el desarrollo de la atención dividida y la capacidad de multitarea. La reducción drástica del grupo que casi nunca lograba coordinar múltiples procesos y el notable incremento en quienes casi siempre lo consiguen reflejan un fortalecimiento significativo de las habilidades ejecutivas de coordinación cognitiva. La aparición de la categoría "siempre", aunque representada por un solo estudiante, marca un hito positivo en la trayectoria del grupo. No obstante, la emergencia de un pequeño porcentaje que nunca lo logra invita a identificar a estos estudiantes para ofrecerles acompañamiento diferenciado que les permita avanzar progresivamente en esta competencia compleja.

Tabla 20

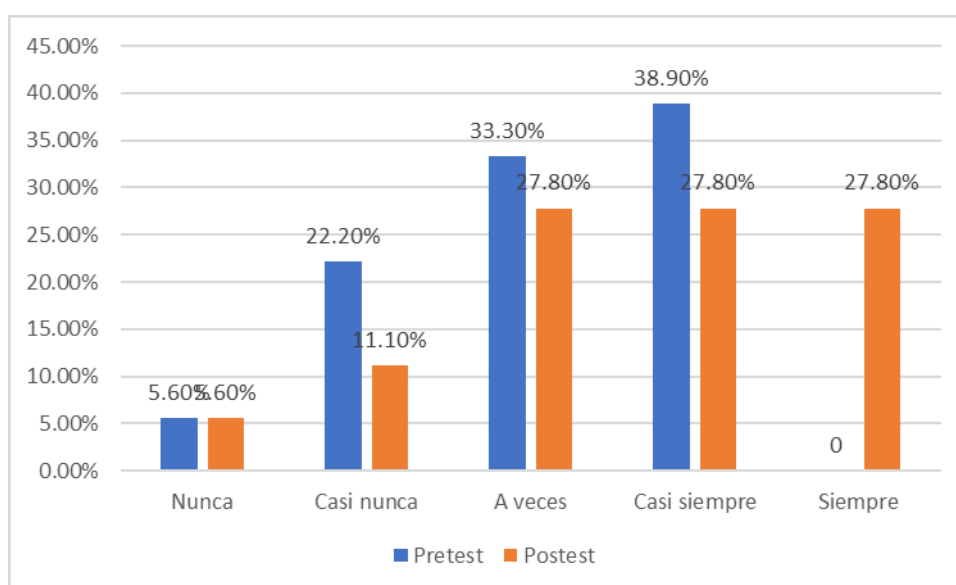
El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)

	Pretest		Postest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%	1	5,6%
Casi nunca	4	22,2%	2	11,1%
A veces	6	33,3%	5	27,8%
Casi siempre	7	38,9%	5	27,8%
Siempre			5	27,8%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 18

El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca se organiza bien al realizar múltiples tareas simultáneamente, el 22,2% (4 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 33,3% (6 estudiantes) señaló que solo a veces logra organizarse, y el 38,9% (7 estudiantes) mencionó que casi siempre se organiza adecuadamente. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el postest, los resultados muestran mejoras evidentes: el 5,6% (1 estudiante) indicó que nunca se organiza bien, el 11,1% (2 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 27,8% (5 estudiantes) mencionó que solo a veces logra organizarse, el

27,8% (5 estudiantes) afirmó que casi siempre se organiza adecuadamente, y el 27,8% (5 estudiantes) indicó que siempre se organiza bien al realizar varias tareas.

Los resultados permiten afirmar que la intervención fortaleció de manera significativa la capacidad organizacional en contextos de multitarea. La reducción del grupo que casi nunca logra organizarse y la emergencia de un segmento considerable que siempre lo hace reflejan un avance cualitativo relevante. El hecho de que más de la mitad del grupo se ubique ahora en los niveles "casi siempre" y "siempre" indica que las estrategias implementadas lograron desarrollar competencias ejecutivas de planificación y gestión simultánea en gran parte del alumnado. Mantener estas condiciones y extender los beneficios al resto del grupo será clave para consolidar esta habilidad de manera integral.

Tabla 21

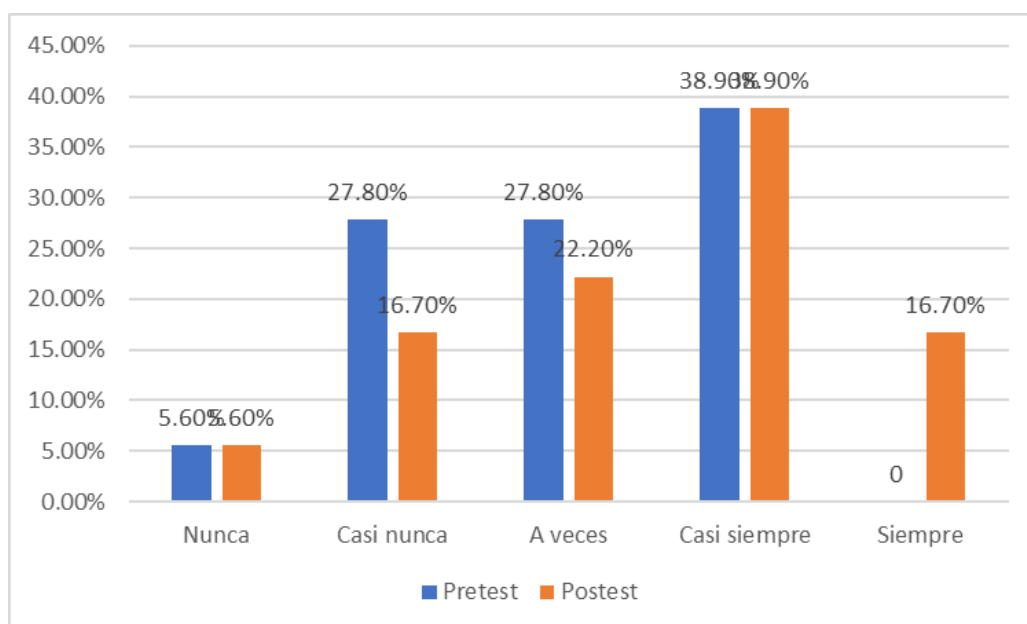
El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	1	5,6%	1	5,6%
Casi nunca	5	27,8%	3	16,7%
A veces	5	27,8%	4	22,2%
Casi siempre	7	38,9%	7	38,9%
Siempre			3	16,7%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 19

El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 5,6% de los estudiantes (1 de 18) nunca maneja múltiples tareas sin perder el foco, el 27,8% (5 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que solo a veces lo logra, y el 38,9% (7 estudiantes) mencionó que casi siempre mantiene el foco. Ningún estudiante afirmó que siempre lo hace. En el posttest, los resultados reflejan mejoras moderadas: el 5,6% (1 estudiante) indicó que nunca maneja múltiples tareas sin perder el foco, el 16,7% (3 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace,

el 22,2% (4 estudiantes) mencionó que solo a veces lo logra, el 38,9% (7 estudiantes) afirmó que casi siempre mantiene el foco, y el 16,7% (3 estudiantes) indicó que siempre lo hace.

Los resultados evidencian un avance parcial pero consistente en la capacidad de mantener el foco durante la gestión de múltiples tareas. La reducción del grupo que casi nunca logra este control atencional y en quienes solo a veces lo consiguen, junto con la emergencia de estudiantes que siempre mantienen el foco, indican que la intervención fue efectiva para un segmento del grupo. No obstante, la estabilidad en el nivel "casi siempre" y la persistencia de dificultades en algunos estudiantes reflejan que esta es una de las competencias ejecutivas más complejas de desarrollar, requiriendo intervenciones complementarias más específicas, sostenidas y graduales para alcanzar niveles óptimos en la totalidad del grupo.

Tabla 22

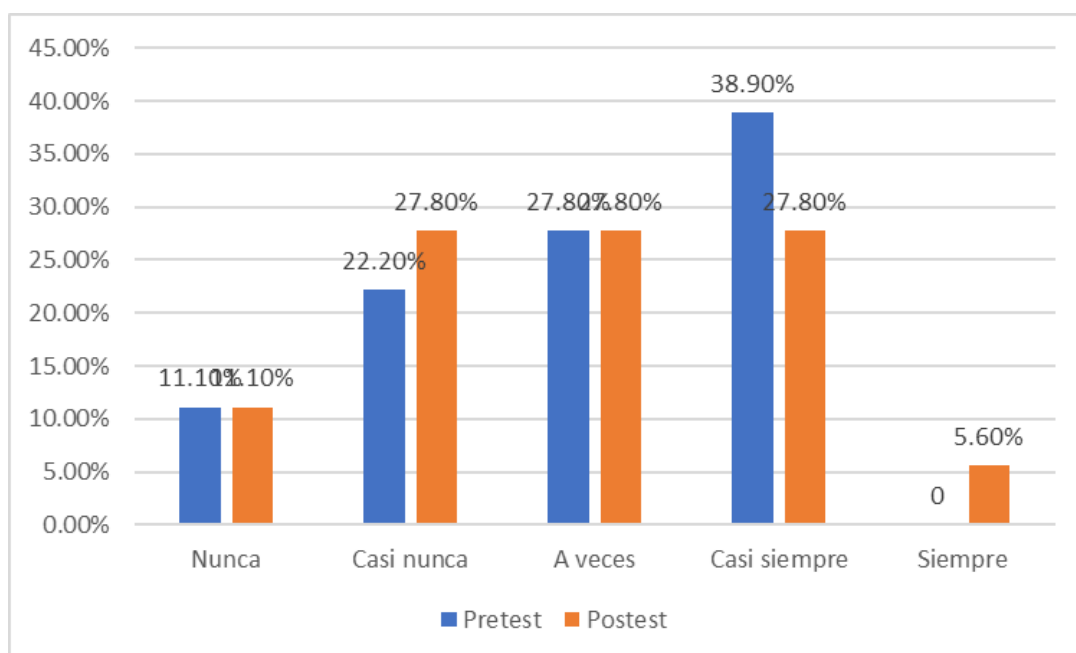
El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente

	Pretest		Posttest	
	N	%	N	%
Nunca	2	11,1%	2	11,1%
Casi nunca	4	22,2%	5	27,8%
A veces	5	27,8%	5	27,8%
Casi siempre	7	38,9%	5	27,8%
Siempre			1	5,6%

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 20

El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

En la evaluación inicial, el 11,1% de los estudiantes (2 de 18) nunca se siente cómodo realizando múltiples tareas simultáneamente, el 22,2% (4 estudiantes) indicó que casi nunca lo hace, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que solo a veces se siente cómodo, y el 38,9% (7 estudiantes) mencionó que casi siempre se siente cómodo con la multitarea. Ningún estudiante afirmó que siempre se siente cómodo. En el posttest, los resultados muestran cambios mixtos: el 11,1% (2 estudiantes) indicó que nunca se siente cómodo, el 27,8% (5 estudiantes) señaló que casi nunca lo hace, el 27,8% (5 estudiantes) mencionó que solo a

veces se siente cómodo, el 27,8% (5 estudiantes) afirmó que casi siempre se siente cómodo, y el 5,6% (1 estudiante) indicó que siempre se siente cómodo realizando múltiples tareas.

Los resultados revelan una desconexión relevante entre las mejoras objetivas en la capacidad de multitarea —evidenciadas en tablas anteriores— y la percepción subjetiva de comodidad ante estas situaciones. El aumento en el grupo que casi nunca se siente cómodo y la disminución en quienes casi siempre lo están sugieren que, a pesar de haber desarrollado mayores habilidades ejecutivas, los estudiantes aún experimentan malestar o inseguridad al enfrentarse a contextos de multitarea. Este hallazgo destaca la importancia de trabajar no solo las competencias cognitivas, sino también la autoeficacia y la confianza percibida. Implementar estrategias que refuercen positivamente los logros alcanzados y reduzcan la ansiedad asociada a la complejidad de las tareas será fundamental para una mejora integral y sostenida.

Prueba de normalidad

Tabla 23

T de student

		Diferencias emparejadas							
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
					Inferior	Superior			
Media									
Par	Pre atencion -	-	9,861	2,324	-	-1,318	-	17	,016
1	Post atencion	6,222			11,126		2,677		

Fuente: Elaboración propia.

Interpretación

Los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas indican que la media de la diferencia entre el pretest y el posttest fue de -6,222, con una desviación estándar de 9,861 y un error estándar de la media de 2,324. El intervalo de confianza al 95% para dicha diferencia se ubicó entre -11,126 y -1,318. El estadístico t obtenido fue de -2,677 con 17 grados de libertad, alcanzando un nivel de significancia bilateral de $p = 0,016$, valor que se sitúa por debajo del umbral convencional de 0,05.

Los resultados permiten afirmar que la intervención basada en pausas activas tuvo un efecto estadísticamente significativo sobre los niveles de atención de los estudiantes. El signo negativo de la media de diferencia refleja que los puntajes del posttest fueron superiores a los del pretest, evidenciando una mejora real y medible en el grupo. Al rechazarse la hipótesis nula es posible concluir que los cambios observados no son producto del azar, sino de la efectividad de las estrategias implementadas. Este hallazgo estadístico respalda y da solidez a las mejoras registradas en los indicadores individuales a lo largo del instrumento, y valida la pertinencia pedagógica de las pausas activas como estrategia para fortalecer la capacidad atencional en entornos escolares, si bien los resultados también señalan la necesidad de continuar y profundizar la intervención en aquellas dimensiones donde los avances fueron parciales o inconsistentes.

Discusión de resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación confirman parcialmente la hipótesis planteada y demuestran que la implementación sistemática de pausas activas tiene un efecto estadísticamente significativo en la atención de los estudiantes de quinto grado de primaria, aunque con resultados diferenciados según los indicadores específicos evaluados. Esta discusión se estructura en torno a los objetivos específicos planteados y se contrasta con los antecedentes revisados en el marco teórico.

Con relación al primer objetivo específico, los resultados del pretest revelaron déficits importantes en diversos aspectos de la atención estudiantil. Específicamente, se evidenciaron dificultades significativas en el inicio de tareas sin distraerse (55.6% en niveles "casi nunca" y "a veces"), en el mantenimiento de la concentración durante períodos prolongados (61.1% en niveles "nunca", "casi nunca" y "a veces"), y en la capacidad de completar tareas sin supervisión constante (66.7% en niveles "casi nunca" y "a veces"). La atención sostenida durante toda la clase presentaba limitaciones considerables, con el 72.2% de estudiantes ubicados en niveles deficientes ("nunca", "casi nunca" y "a veces"). En cuanto a las habilidades de multitarea, se observó que el 72.2% de los estudiantes casi nunca o solo a veces lograba hacer varias tareas simultáneamente con éxito, y el 61.1% presentaba dificultades para recordar instrucciones múltiples. Estos hallazgos son consistentes con lo reportado por Fernández (2022), quien identificó niveles deficientes de atención en estudiantes de sexto grado de primaria antes de la implementación de su programa educativo.

La problemática identificada coincide con lo señalado por Manzor y Saleem (2020), quienes mencionan que diversos factores como el ruido, las relaciones interpersonales y el uso excesivo de dispositivos electrónicos afectan la capacidad de atención de los estudiantes. En el contexto de la Institución Educativa Manuel Muñoz Najar, se observó que los estudiantes presentaban dificultades para mantener la concentración durante períodos prolongados, lo cual es coherente con lo planteado en el problema de investigación sobre el impacto negativo de las plataformas digitales y la falta de actividad física. Los niveles deficientes de atención sostenida encontrados en el pretest también se alinean con los hallazgos de Pumacayo (2024), quien estableció una relación significativa entre el estrés y la atención sostenida en estudiantes. Esta situación evidencia la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan las capacidades atencionales desde los primeros grados de educación primaria.

Respecto al segundo objetivo específico, los resultados del postest mostraron mejoras significativas en varios indicadores específicos de atención, aunque con resultados heterogéneos que requieren análisis detallado. Entre los logros más destacados se encuentra la mejora sustancial en la capacidad de escuchar con atención durante las explicaciones docentes, donde el 72.2% de los estudiantes alcanzó el nivel "casi siempre" comparado con el 61.1% inicial, y se eliminó completamente el grupo que "casi nunca" prestaba atención. La capacidad de mantener la atención durante toda la clase experimentó una mejora considerable, con el 50% de estudiantes alcanzando el nivel "casi siempre" comparado con el 27.8% inicial, y la desaparición total del grupo que "nunca" mantenía la atención (de 27.8% a 0%). Otro logro excepcional fue la memoria de instrucciones múltiples, donde el 50% de los estudiantes alcanzó el nivel "siempre" comparado con el 0% inicial, representando la mejora más notable de toda la intervención.

La capacidad de evitar distracciones mostró avances sustanciales, con la desaparición completa del grupo que "nunca" las evitaba (de 27.8% a 0%) y la emergencia del 22.2% que "siempre" logra evitarlas. El interés constante en las actividades mejoró notablemente con la eliminación total de las categorías "nunca" y "casi nunca" (que sumaban 27.8%) y la aparición del 16.7% que "siempre" muestra interés. La capacidad de multitarea experimentó mejoras significativas, con el 50% alcanzando el nivel "casi siempre" comparado con el 27.8% inicial. Sin embargo, también se identificaron áreas donde los resultados fueron mixtos o menos favorables. El mantenimiento de la concentración durante períodos prolongados mostró un aumento preocupante en el grupo que solo "a veces" lo logra (de 33.3% a 55.6%), y la concentración en tareas de interés experimentó un deterioro notable (de 61.1% a 38.9% en "casi siempre"). Estos resultados diferenciados sugieren que las pausas activas tuvieron efectos variables según el tipo específico de demanda atencional.

La prueba de hipótesis confirmó que existen diferencias estadísticamente significativas ($t = -2.677$, $p = 0.016 < 0.05$) entre el pretest y postest, con una diferencia de medias de -6.222 puntos y un intervalo de confianza del 95% entre -11.126 y -1.318, lo que demuestra que las pausas activas tienen un efecto significativo en la mejora de la atención de los estudiantes. Estos resultados son parcialmente consistentes con los hallazgos de Sampedro (2020), quien concluyó que las pausas activas como herramienta pedagógica benefician tanto a estudiantes como docentes, mejorando la atención, reduciendo comportamientos negativos e incrementando el rendimiento académico. No obstante, la

variabilidad en los resultados por indicador específico sugiere que el efecto de las pausas activas no es uniforme en todas las dimensiones atencionales.

El efecto positivo de las pausas activas sobre ciertos aspectos de la atención puede explicarse desde múltiples perspectivas teóricas. Desde el punto de vista fisiológico, las pausas activas favorecen la oxigenación cerebral y estimulan la circulación sanguínea, lo cual mejora las funciones cognitivas, tal como señalan Pazmiño et al. (2025). Desde una perspectiva neuropsicológica, la Teoría de la Restauración de la Atención propuesta por Liu et al. (2024) sostiene que la atención dirigida se agota con el uso prolongado, y la exposición a actividades restaurativas facilita la recuperación de los recursos atencionales. Los resultados de esta investigación también contribuyen a validar parcialmente el marco teórico propuesto por James (1890) sobre la atención como proceso selectivo, particularmente en los indicadores donde se observaron mejoras significativas como el control de distracciones y la memoria de trabajo.

Los resultados mixtos observados en algunos indicadores pueden explicarse por variabilidad individual en la respuesta a la intervención, factores externos no controlados, o características específicas de cada tipo de demanda atencional. Como señalan Fuenmayor y Villasmil (2008), la atención requiere de otras habilidades cognitivas básicas como la rapidez en el procesamiento de información y la flexibilidad mental, lo cual puede requerir intervenciones más prolongadas o específicas para su desarrollo óptimo. El deterioro observado en la concentración asociada al interés personal (Tabla 8) y el aumento de estudiantes que solo "a veces" mantienen la concentración (Tabla 5) sugieren que las pausas activas, si bien efectivas para aspectos específicos de la atención, pueden requerir complementarse con otras estrategias pedagógicas para abordar dimensiones más complejas o profundas de los procesos atencionales.

Finalmente, la efectividad parcial de las pausas activas observada en este estudio respalda de manera matizada los hallazgos de Brindas y Gonzales (2024), quienes comprobaron una relación directa y significativa entre las pausas activas y el aprendizaje ($r = 0.612$; $p < 0.05$). Los resultados son consistentes con lo señalado por Melguizo et al. (2024), quienes evidenciaron que las pausas activas mejoraron significativamente la atención, siendo más efectivas cuando se aplican de manera sistemática durante periodos de 5 a 8 semanas. Los hallazgos confirman lo establecido en la Resolución Ministerial N°587-2023-MINEDU, que recomienda las pausas activas como estrategia clave para la regulación

emocional y el desarrollo de aprendizajes significativos, aunque los resultados sugieren que su implementación debe complementarse con otras estrategias pedagógicas para optimizar su efectividad en todas las dimensiones atencionales.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

PRIMERA: Se ha determinado que la aplicación de las pausas activas tiene un efecto estadísticamente significativo en la mejora de ciertos aspectos de la atención de los estudiantes de 5to grado B de primaria de la Institución Educativa pública N°41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024. La prueba t de Student para muestras relacionadas ($t = -2.677$, $p = 0.016 < 0.05$) confirmó la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest, con una diferencia de medias de -6.222 puntos y un intervalo de confianza del 95% entre -11.126 y -1.318. Los resultados evidencian mejoras sustanciales en indicadores específicos como la capacidad de escuchar con atención durante las explicaciones docentes (72.2% en nivel "casi siempre"), el control de distracciones (desaparición del 27.8% que "nunca" las evitaba), la memoria de instrucciones múltiples (50% alcanzó "siempre" vs 0% inicial), y la atención sostenida durante toda la clase (50% en "casi siempre" vs 27.8% inicial). Sin embargo, algunos indicadores mostraron resultados mixtos o deterioros, evidenciando que el efecto de las pausas activas es diferenciado según el tipo específico de demanda atencional.

SEGUNDA: El nivel de atención antes del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado "B" presentaba déficits significativos en múltiples indicadores específicos. En el inicio de tareas sin distraerse, el 55.6% de los estudiantes se ubicaba en niveles deficientes ("casi nunca" y "a veces"). El mantenimiento de la concentración durante períodos prolongados mostraba que el 61.1% presentaba dificultades considerables ("nunca", "casi nunca" y "a veces"). La atención sostenida durante toda la clase evidenciaba limitaciones en el 72.2% de estudiantes ubicados en niveles deficientes. La capacidad de multitarea mostraba que el 72.2% casi nunca o solo a veces lograba hacer varias tareas simultáneamente, mientras que el 61.1% presentaba dificultades para recordar instrucciones múltiples (solo "a veces" o "casi nunca"). Particularmente preocupante fue el hallazgo de que el 27.8% nunca evitaba distracciones y el 27.8% nunca mantenía la atención durante toda la clase. Estos resultados confirmaron

la necesidad urgente de implementar estrategias pedagógicas para fortalecer las capacidades atencionales.

TERCERA: El nivel de atención después del uso de pausas activas mejoró de manera diferenciada según los indicadores específicos evaluados. Las mejoras más destacadas se observaron en: (a) la capacidad de escuchar explicaciones docentes, con 72.2% alcanzando "casi siempre" y eliminación completa del grupo "casi nunca"; (b) la memoria de instrucciones múltiples, donde el 50% alcanzó "siempre" comparado con 0% inicial, representando la mejora más excepcional; (c) la atención sostenida durante toda la clase, con 50% en "casi siempre" vs 27.8% inicial y desaparición del grupo "nunca" (de 27.8% a 0%); (d) el control de distracciones, con eliminación del 27.8% que "nunca" las evitaba y emergencia del 22.2% que "siempre" lo logra; y (e) la capacidad de multitarea, con 50% alcanzando "casi siempre" vs 27.8% inicial. Sin embargo, algunos indicadores mostraron resultados menos favorables, como el aumento del 55.6% que solo "a veces" mantiene la concentración prolongada y el deterioro en la concentración asociada al interés (de 61.1% a 38.9% en "casi siempre"). Estos hallazgos evidencian que las pausas activas fortalecen aspectos específicos de la atención, particularmente aquellos relacionados con la atención dirigida hacia el docente, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, pero requieren complementarse con otras estrategias para optimizar dimensiones más complejas de los procesos atencionales.

5.2 Recomendaciones

PRIMERA: A la Dirección de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar y a las instituciones educativas de la región de Arequipa, se recomienda institucionalizar la implementación de pausas activas como parte de la planificación pedagógica diaria, estableciendo horarios específicos de 10 a 15 minutos después de sesiones académicas prolongadas (45 minutos como mínimo). Asimismo, se sugiere incorporar estas prácticas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y en el Plan Anual de Trabajo (PAT) como una estrategia transversal para mejorar el bienestar y rendimiento académico de los estudiantes.

SEGUNDA: A los docentes de educación primaria, se recomienda capacitarse en la aplicación de diversos tipos de pausas activas (ejercicios de respiración, estiramientos, ejercicios físicos y juegos de memoria) y diversificar su uso según las características y necesidades específicas de cada grupo de estudiantes. Se sugiere llevar un registro sistemático de las pausas activas implementadas y sus efectos observados, utilizando instrumentos como fichas de observación o listas de cotejo, para evaluar continuamente su efectividad y realizar los ajustes necesarios que optimicen los resultados.

TERCERA: A la Escuela Superior Pedagógico "María Montessori" y a otras instituciones formadoras de docentes, se recomienda incorporar en la malla curricular de la carrera de Educación Primaria contenidos relacionados con las pausas activas, neuroeducación y estrategias para el desarrollo de la atención en estudiantes. Esto permitirá que los futuros docentes cuenten con herramientas teóricas y prácticas para implementar estas estrategias desde el inicio de su labor profesional, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa.

CUARTA: A la Dirección Regional de Educación de Arequipa (DREA) y al Ministerio de Educación (MINEDU), se recomienda promover programas de capacitación docente a nivel regional y nacional sobre la implementación de pausas activas en el aula, desarrollando materiales educativos y guías metodológicas que faciliten su aplicación en diferentes contextos educativos. Asimismo, se sugiere realizar estudios de seguimiento a

mediano y largo plazo para evaluar el impacto sostenido de las pausas activas no solo en la atención, sino también en otras variables como el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

QUINTA: A futuros investigadores, se recomienda ampliar el estudio del efecto de las pausas activas en otros grados educativos y en otras áreas curriculares, así como explorar la relación entre las pausas activas y variables como la motivación académica, el clima de aula, las habilidades socioemocionales y el rendimiento en áreas específicas del conocimiento. También se sugiere realizar investigaciones experimentales con grupos de control que permitan establecer comparaciones más rigurosas y estudios longitudinales que evalúen los efectos a largo plazo de la implementación sostenida de pausas activas en la trayectoria académica de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Godwin, K., Moreno, A., Leroux, A., & Kaur, F. (2025). Instructional Strategies to Maintain Students' Attention: A National Teacher Survey on Classroom-Based Breaks. *Early Childhood Education Journal*, 53(7), 1-13. doi:<https://doi.org/10.1007/s10643-025-01996-7>
- Alexander-Ruff , J., Ruff , S., & Ruff , W. (2025). The Power of Breath: Enhancing Student Health and Well-Being With Deep Breathing in Elementary School Classrooms. *NASN School Nurse.*, 40 (5), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1177/1942602X251341564>
- Aparicio, A., & Ureta , K. (2022). *Implementacion de pausas activas para mejorar la atencion en estudiantes de 3 años de la IEI Cecilia Tupac Amaru-Cusco, 2022*. Cusco: [Tesis de Pregrado: Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Santa Rosa]. Obtenido de <https://repositorio.eesppsantarosacusco.edu.pe/500>
- Aquino, A., & Torres, Y. (2025). *Las pausas activas en la atención sostenida de estudiantes de 5 años de una I.E de Ventanilla, 2024*. [Tesis de titulación, Universidad César Vallejo]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/170102>
- Arribas, S., & Maiztegi, J. (2021). Evolución de la atención, concentración y rendimiento académico tras una intervención basada en descansos activos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 87-100. doi:10.6018/reifop.467731
- Babbie, E. (2020). *The Practice of Social Research*. Wadsworth Cengage Learning.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.
- Block , J., & Vierra , J. (2020). Combining Pedagogy and Modern Technology into the Public Relations Classroom: Arousal Theory as a Roadmap for Student Success. *Journal of higher education theory and practice*, 20 (1). doi: <https://doi.org/10.33423/jhetp.v20i1.2781>
- Brindas , I., & Gonzales , T. (2024). *La pausa activa y el aprendizaje en estudiantes del cuarto año de secundaria de una institucion educativa de Trujillo 2023*. Trujillo: [Tesis de Postgrado: Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. Obtenido de <https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/08a5946d-c284-4f50-9dc2-f7b62c73a2c6/content>

- Bruckmaier, M., Tachtsidis, I., Phan, P., & Lavie, N. (2020). Attention and Capacity Limits in Perception: A Cellular Metabolism Account. *J Neurosci.*, 26(40), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2368-19.2020>
- Cabrera Armijos, R., Hinojosa Donoso, C., Moncayo Hurtado, J., & Gil Zumba, A. (2022). Pausas Activas y Estiramientos para los Trabajadores en sus Entornos Laborales. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), 1291-1311. doi:10.23857/dc.v8i3.2872
- Calagua, E. (2024). *Atención selectiva y comprensión lectora en estudiantes de primaria de una institución educativa – Región Callao*. Callao: [Tesis de Pregrado: Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Obtenido de <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9405532>
- Cardenas, W., & Tapullima, V. (2024). *Nivel de aprendizaje en el área de matemática y resolución de problemas de los estudiantes en la Institución Educativa N° 020 Ernesto Chávez Tamariz, Saposo, San Martín*. [Tesis de bachiller, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Obtenido de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11244>
- Carrasco, A., Ortega, A., Amor, M., Cadellans, A., Cabanillas, S., & Bagur, M. (2023). Improvement of In-School Physical Activity with Active School-Based Interventions to Interrupt Prolonged Sitting: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Int. J. Environ. Res.*, 20(1), 1-13. doi:<https://doi.org/10.3390/ijerph20021636>
- Chinchay, A. (2024). *La pausa activa como estrategia para mejorar el estrés académico en estudiantes de la Institución Educativa Andahuasi*. Huacho: [Tesis de Pregrado: Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. Obtenido de <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14067/10329/TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cifuentes, F. (2023). *Pausas activas en el aprendizaje de la lecto-escritura de los estudiantes del tercer grado de la escuela de EGB “Yaguachi”, periodo académico 2022-2023*. [Tesis de titulación, Universidad Técnica del Norte]. Obtenido de <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/14019>

- Cochancela, M., Sumba, V., Carranza, D., Montalvo, L., & Correa, M. (2024). Una mirada a la implementación de estrategias lúdicas en el ambiente lógico matemático en el subnivel inicial 2. *Revista latinoamericana de Ciencias y Humanidades*, 642-654.
- Contreras Jordán, O., León, M., Infantes-Paniagua, Á., & Prieto-Ayuso, A. (2021). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales*, 34(1). doi:10.47553/rifop.v34i1.77723
- Cueva Villano, J., Diestra Cueva, E., Alván Puga, R., & Passoni Hinostroza, A. (2021). Atención y aprendizaje en comunicación en una institución educativa del Perú. *Franz Tamayo - Revista De Educación*, 3(8), 289-302. doi:10.33996/franztamayo.v3i8.747
- Dominguez , K., & González , K. (2024). *Pausas activas y atencion selectiva en estudiantes de 6to grado*. La Libertad : [Tesis de Pregrado: Universidad Estatal Peninsula de Santa Elena]. Obtenido de <https://repositorio.upse.edu.ec/server/api/core/bitstreams/ee899cbe-49bd-4a59-88b8-a3e3c7b3f38f/content>
- Faella, P., Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2025). Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school. *Front. in Educ.*, 10(1), 1-18. doi:<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1568744>
- Fernández, I. (2022). *Programa educativo para el fortalecimiento de la atención en estudiantes de 6° grado de primaria en una I.E. particular de Villa El Salvador*. [Tesis de maestria, Universidad César Vallejo]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/85684>
- Fiestas, C. (2024). *Pausas activas para un aprendizaje significativo en niños de primaria de una Institución Educativa de San José, 2024*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/150179>
- Figuerola , P., & Mamani , M. (2022). *Frecuencia del trasntorno de Deficit de atencion e hiperactividad en estudiantes universitarios de primer a tercer año de la facultad de medicina humana en la universidad Catolica de Santa María*. Arequipa: [Tesis de

- Pregrado: Universidad Catolica de Santa Maria]. Obtenido de <https://repositorio.ucsm.edu.pe/items/9e957d1e-5559-4c97-a7a6-b5b8c3e74970>
- Fuenmayor, G., & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9(22), 187-202.
- Galvez , P. (2023). *Las pausas activas promueven el aprendizaje significativo en los niños del nivel de educación inicial*. Chincha alta: [Tesis de Pregrado: Escuela de Educacion Superior Pegagógica Pública]. Obtenido de <https://repositorio.sanfranciscochinch.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/20.500.14762/45/GalvezLPR%20-%20TI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González , F., Baena , A., Hortiguela , D., & Ruiz , P. (2023). Effects of physical active breaks on vigilance performance in schoolchildren of 10-11 years. *Hum Mov*, 24(1), 1-10. doi:<https://doi.org/10.5114/hm.2023.127971>
- Gutierrez, H., Aguiar, M., & Gutierrez, P. (2020). Evidencias de fallas de control y fraudes en los resultados de la prueba ENLACE en el nivel medio superior. *Perfiles Educativos*, 2020(169), 123-141. doi:10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59168
- Hernández, L. (2024). *Pausas Activas para Mejorar Habilidades Cognitivas (Atención y Motivación) en Estudiantes de Grados 10° y 11° Institución Educativa Rural Barranquillita, Chigorodó – Antioquia*. Bogotá : [Tesis de Postgrado: Fundacion Universitaria los libertadores].
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodologia de la investigación*. McGRAW-HILL. Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/64591365/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n._Rutas_cuantitativa__cualitativa_y_mixta-libre.pdf?1601784484=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_LAS_RUTA.pdf&Expires=
- Honas , J., Szabo , A., Sherman, J., Rice , A., Montgomery , R., Murfay , K., . . . Donnelly, J. (2024). The Intensity of 10-Minute Classroom Physical Activity Breaks in Elementary School Children. *International Journal of Physical Activity and Health*, 4(1), 1-10. doi:<https://doi.org/10.18122/ijpah.4.1.4>.

- Huancollo , A. (2023). *Riesgos ergonómicos y la pausa activa en los estudiantes de quinto de secundaria de la institucion educativa señor de los milagros Yura, Arequipa*. Moquegua : [Tesis de postgrado: Universidad José Calor Mariátegrui].
- Infantes, Á., Filipa, A., Ramirez, R., Sarmiento, H., González, F., González, S., & Manuel, F. (2021). Active School Breaks and Students' Attention: A Systematic Review with Meta-Analysis. *Brain Sci.*, 11(1), 1-28. doi:<https://doi.org/10.3390/brainsci11060675>
- James, W. (1890). *The principles of psychology*, Vol. 1. Henry Holt and Co. doi:10.1037/10538-000
- Janeta Patiño, P. F., & Sampedro Zambrano, L. J. (2022). *La pausa activa y su relación con en el aprendizaje en los estudiantes de cuarto año de la Escuela de Educación Básica “Fe y Alegría”, Riobamba. Periodo 2021-2022*. [Tesis de titulación, Universidad Nacional de Chimborazo]. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/9755>
- Jaspe, C., López, F., & Moya, S. (2018). La aplicación de pausas activas como estrategia preventiva de la fatiga y el mal desempeño laboral por condiciones disergonómicas en actividades administrativas. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 33, 29-47. doi:<https://www.redalyc.org/journal/6219/621968096002/html/>
- Jensen, D., Lundervold, A., Stubberud, J., Halmøy, A., Haavik, J., & Sørensen, L. (2022). Goal management training improves executive control in adults with ADHD: an open trial employing attention network theory to examine effects on attention. *BMC Psychology*, 10 (1), 1-12. doi:<https://doi.org/10.1186/s40359-022-00902-9>
- Kjellenberg, K., Ekblom, Ö., Tarassova, O., Fernström, M., Nyberg, G., Ekblom, M., . . . Heiland, E. (2024). Short, frequent physical activity breaks improve working memory while preserving cerebral blood flow in adolescents during prolonged sitting - AbbaH teen, a randomized crossover trial. *BMC Public Health*, 24 (1), 1-15. doi:<https://doi.org/10.1186/s12889-024-19306-y>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2018). La colaboracion docente como facotr de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-155.

- Labra , I., & Vilcahuaman , D. (2024). *Desempeño ejecutivo en niños de 6 a 12 años con y sin trastorno por déficit de atención con hiperactividad de la ciudad de Arequipa*. Arequipa: [Tesis de Pregrado: Universidad Nacional de San Agustín]. Obtenido de <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/b0b7be55-03a9-4100-9012-ab8728e4288e/content>
- Lanchipa Cori, J., Porras Roque, M., & Centella-Centeno, D. (2024). Atención plena para disminuir la sintomatología de TDAH en escolares de Perú. *Revista Viv*, 7(20), 598-607. doi:10.33996/revistavive.v7i20.325
- Lepez, C., & Simeoni, I. (2023, diciembre). Pedagogical experience with Public Health campaigns from the design of socio-educational projects with insertion in the local territory. *Community and Interculturality in Dialogue*, 3, 74. doi:10.56294/cid202374
- Liu , Y., Zhang, J., Liu , C., & Yang , Y. (2024). A Review of Attention Restoration Theory: Implications for Designing Restorative Environments. *Sustainability*, 16 (1), 1-18. doi:<https://doi.org/10.3390/su16093639>
- Lugo, J., Vilchez, O., & Romero, L. (2019). Didáctica y desarrollo del pensamiento lógico matemático. Un abordaje hermenéutico desde el escenario de la educación inicial. *Revista Logos Ciencia y Tecnologia*, 11(3), 18-29.
- Macrine, S., & Fugate, J. (2021). Translating embodied cognition for embodied learning in the classroom. *Front. Educ.*, 6(7), 1-14. doi:<https://doi.org/10.3389/educ.2021.712626>
- Maiztegi, J., Arribas , S., Luis, I., Espoz, S., & Valdivia, P. (2024). Effect of an Active Break Intervention on Attention, Concentration, Academic Performance, and Self-Concept in Compulsory Secondary Education. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ*, 14(1), 1-16. doi:<https://doi.org/10.3390/ejihpe14030030>
- Manrique, L. (2024). *Ragos de TDAH e inteligencia emocional en alumnos de tercer a sexto grado de primaria de instituciones educativas nacionales y privadas en la ciudad de Arequipa*. Arequipa: [Tesis de Pregrado: Universidad Católica San Pablo]. Obtenido de <https://repositorio.ucsp.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/1b8c18e1-5969-4831-89e9-aa61d385da3c/content>

- Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: a systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Education Tech Research Dev*, 1-29. doi:<https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6>
- Mazzoli, E., Salmon, J., Pesce, C., Teo, W., Rinehart, N., May, T., & Barnett, L. (2021). Effects of classroom-based active breaks on cognition, sitting and on-task behaviour in children with intellectual disability: a pilot study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 65 (5), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1111/jir.12826>
- Melguizo , E., Zurita , F., González , G., Puertas , P., Tadeu, P., Ubago , J., & Alonso-Vargas, J. (2024). Active break as a tool for improving attention in the educational context. A systematic review and meta-analysis. *Revista de Psicodidactica*, 29 (1), 1-11. doi:<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.02.003>
- Mesia, G., Mendez, J., & Picho, D. (2021). La atención en el aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de primaria, revisión teórica. *Revista arbitrada del centro de investigación y estudios gerenciales*(50), 116-127.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Orientaciones para la implementación de pausas activas en el aula, generando condiciones para el aprendizaje*. MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Resolución Ministerial N° 587-2023-MINEDU: Lineamientos para la prestación del servicio educativo en instituciones y programas educativos de Educación Básica para el año 2024*. Obtenido de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/4811019-587-2023-minedu>
- Ministerio de Salud del Perú. (2015). *Guía de pausas activas para trabajadores*. Dirección General de Promoción de la Salud.
- Muñoz , N. (2022). *Programa psicopedagógico para mejorar la atención sostenida en estudiantes de preparatoria de una institución educativa de Guayaquil, 2022*. Piura: [Tesis de Postgrado: Universidad Cesar Vallejo]. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/94179/Mu%c3%b1oz_CNC-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Nasiri, E., Khalilzad, M., Hakimzadeh, Z., Isari, A., Faryabi-Yousefabad, S., Sadigh-Eteghad, S., & Naseri, A. (2023). A comprehensive review of attention tests:

- can we assess what we exactly do not understand? *Egypt J Neurol Psychiatry Neurosurg*, 59 (1), 1-15. doi:<https://doi.org/10.1186/s41983-023-00628-4>
- Nestlé. (2022). *Conoce cómo hacer pausas activas. Nestlé Contigo*. Obtenido de Nestlé: <https://www.nestle-contigo.co/elige-tu-medida/como-hacer-pausas-activas>
- Otaquí , A., Mayta , C., Caveró , J., & Martínez , V. (2022). Percepciones acerca de la distracción educativa en estudiantes de una universidad de Arequipa. *Revista Educación y Sociedad*, 3(5), 1-11. doi:<https://doi.org/10.53940/reys.v3i5.93>
- Passarello, N., Turriziani, P., Lucidi, F., & Mandolesi, L. (2024). Executive function and spatial abilities in physically active children: an explorative study. *BMC Psychology*, 12(1), 1-10. doi:<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01785-8>
- Pazmiño, R., Terán, G., Flores, F., & Pazmiño, J. (2025). Pausas activas y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de bachillerato: Active breaks and their impact on the academic performance of high school students. *InnovaSciT*, 3(2). doi:10.70577/innovascit.v3i2.54
- Portellano, J., & García, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Síntesis.
- Pucamayo, E. (2024). *Atención sostenida y estrés infantil en niños de 4to, 5to y 6to de primaria de un colegio nacional y un colegio privado de Arequipa*. [Tesis de titulación, Universidad Católica San Pablo].
- Pucuhuayla, N. (2021). *Comprensión lectora y atención en estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa estatal de La Oroya*. [Tesis de maestría, Universidad Ricardo Palma]. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14138/4342>
- Pugnaghi, G., Memmert, D., & Kreitz, C. (2020). Loads of unconscious processing: The role of perceptual load in processing unattended stimuli during inattention blindness. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 82 , 1-11. doi:<https://doi.org/10.3758/s13414-020-01982-8>
- Rabal-Pelay , J., Cimarras-Otal , C., Coscolla-Palma , S., Burillo-Villuendas , A., Villalba-Ruete , J., & Bataller-Cervero1, A. (2025). Effect of active breaks on stress and musculoskeletal discomfort during work in office workers. *Sport Sciences for Health*, 390(1), 1-9. doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(17\)32154-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32154-2)

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. RAE.

Rojas , L. (2024). *Estrategias didácticas sobre el valor lúdico de la pausa activa en preescolar*. Lima: [Tesis de Pregrado: Universidad de Ciencias y Humanidades].
Obtenido de https://repositorio.uch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12872/973/Rojas_LV_tesis_educacion_inicial_2024.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sanmartín , C., & Cartuche , M. (2023). Pausas activas: alternativa didáctica para fortalecer la motivación. *REVISTA INVECO*, 3(2), 1-9.
doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.8055417>

Sharpe, B., Trotter, M., & Hale, B. (2025). Sustaining student concentration: the effectiveness of micro -breaks in a classroom setting. *Front. Psychol*, 16(1), 1-10.
doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1589411>

Soutullo, C., & Díez, A. (2007). *Manual de diagnóstico y tratamiento del TDAH*. Editorial Médica Panamericana.

Valencia, P., & Casas, L. (2021). *Influencia del juego en el mejoramiento de la atención en estudiantes de cinco años de la institución educativa inicial “José María Argüedas” Kcauri, Quispicanchi, Cusco 2019*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad Nacional de San Agustín]. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12773/12505>

Villa, T. (2022). *Desarrollo de la atención en estudiantes de primer grado, a través de una guía didáctica centrada en actividades híbridas*. Azogues: [Tesis de Pregrado: Universidad Nacional de Educación]. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2385>

Zea , J. (2023). *La hiperactividad y su relación con el aprendizaje en los niños de 5 años Arequipa 2022*. Arequipa: [Tesis de Pregrado: Escuela de educación Superior Pedagógica Privada María Montessori]. Obtenido de <https://repositorio.ismontessori.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8a07bcf2-ee40-4973-9861-5ca09f09c4fd/content>

Zegarra, J. (2023). *Efectividad del Programa "Mejorando mi cognicion" en el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños con transtorno de deficit de atencion e hiperactividad (TDAH) en el centro psicopedagogico aristo, Arequipa, 2021*.

Arequipa: [Tesis de Pregrado: Universidad Catolica de Santa Maria]. Obtenido de <https://repositorio.ucsm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/04b7246f-26a1-44d9-a609-e4e563f8c3ba/content>

Zeng , H., Huang , X., Liu , Y., & Gu , X. (2025). Exploring Neural Evidence of Attention in Classroom Environments: A Scoping Review. *Brain Sci*, 15(1), 1-22. doi:<https://doi.org/10.3390/brainsci15080860>

Zhao , D., & Zhang , J. (2024). The effects of working memory training on attention deficit, adaptive and non-adaptive cognitive emotion regulation of Chinese children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *BMC Psychology*, 12(59), 1-12. doi:<https://doi.org/10.1186/s40359-024-01539-6>

Anexos

Anexo 1

Planificación programa de intervención

Programa de intervención

LUNES	MARTES 7/05	MIÉRCOLES	JUEVES 09/05	VIERNES
	Representamos fracciones decimales: acompañado a través de las pausas CantaJuego - Soy Una Taza		Las Costumbres Religiosas De Mi Región: acompañado a través de las pausas Eco rítmico - Juego de palmas	
LUNES 20/05	MARTES	MIÉRCOLES 22/05	JUEVES	VIERNES 24/05
Leemos y escribimos números decimales: Acompañado a través de las pausas de El Baile del Gorila		Noción Representación Y Lectura De Fracciones: Acompañado a través de las pausas de los deditos, se trabaja la coordinación		LECTURA DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE UN LUGAR: Acompañado a través de las pausas de Vaile de la – Macarena
LUNES	MARTES 4/06	MIÉRCOLES	JUEVES 6/06	VIERNES
	Rocas Y Minerales: Acompañado a través de las pausas de El Baile del Limoncito		Comparación Y Equivalencia De Fracciones: Acompañado a través	

			de las pausas de El Juego Del Tutti Frutti	
LUNES 24/06	MARTES	MIÉRCOLES 26/06	JUEVES EL JUEGO DEL TUTTI FRUTTI	VIERNES 5/07
Leemos un texto y reconocemos la mayúscula: Acompañado a través de las pausas de Cabeza, Hombros, Rodillas Y Pies		<i>Contamos y representamos números de manera rápida: Acompañado a través de las pausas de</i> <i>Baile de PSY - GANGNAM STYLE</i>		Representamos números de distintas maneras jugando al bingo: Acompañado a través de las pausas de Juego de memoria, mencionar nombres con la letra R y que no se vuelvan a repetir.
LUNES	MARTES 20/08	MIÉRCOLES	JUEVES 29/08	VIERNES
	Leemos una descripción de un lugar: Acompañado a través de las pausas de arriba, abajo, practicando la concentración		Sumamos en la recta numérica: Acompañado a través de las pausas de mano arriba, mano abajo, mano cerrada y mano abierta	

Sesión de aprendizaje N°1

Título:	Representamos fracciones decimales.
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	Los estudiantes representan y relacionan fracciones decimales y números decimales

1.- DATOS INFORMATIVOS:

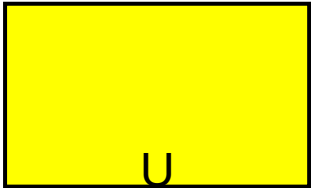
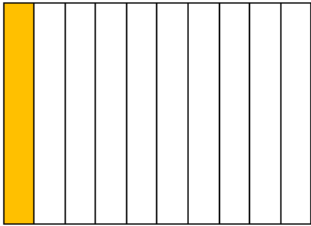
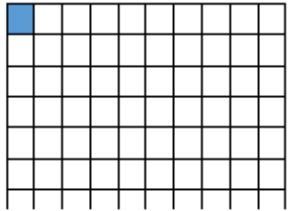
Institución Educativa:	"Manuel Muñoz Najar"	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	MARTES 7/05

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Inst. de evaluación
Resuelve problemas de cantidad. - Traduce cantidades a expresiones numéricas.	- Expresa con diversas representaciones y lenguaje numérico (números, signos y expresiones verbales) su comprensión de la multiplicación	- Traduce el problema a una representación de fracciones decimales. -	Solución del problema. Planteamiento de otros problemas.	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
Enfoque búsqueda de la excelencia.	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO		
Se les muestra los siguientes gráficos. acompañado a través de las pausas CantaJuego - Soy Una Taza   		

Planteamos las preguntas: ¿Cuáles son las fracciones decimales?, ¿Cómo se escribe 5 décimos?, ¿Cómo se lee $18/100$?

- Preguntamos: ¿Qué relación hay entre la fracción decimal y los números decimales?
- El propósito a lograr el día de hoy es:

REPRESENTAMOS Y RELACIONAMOS FRACCIONES DECIMALES Y NÚMEROS DECIMALES



- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia**, que permitirán una adecuada participación durante el desarrollo de la actividad.
 - ☺ Escuchamos al compañero y profesora cuando habla.
 - ☺ Respetamos las opiniones de los demás.
 - ☺ Levantamos la mano para participar.

DESARROLLO

LANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

acompañado a través de las pausas **CantaJuego - Soy Una Taza**

- Planteamos el siguiente problema:



¿Qué fracción representa las partes pintadas?

¿De qué otra forma podemos escribir lo pintado por Rosa?

FAMILIARIZACIÓN CON EL PROBLEMA:

- Para asegurar la comprensión del problema, preguntamos: ¿De qué trata el problema?, ¿Qué observan en el gráfico?, ¿Qué nos pide el problema?

BÚSQUEDA Y EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS:

- Se orienta la búsqueda de estrategias con las siguientes preguntas:
 - ¿Qué materiales nos ayudarán a resolver el problema? ¿Cómo pueden representar el problema usando números? ¿Para qué nos servirá la recta numérica?

SOCIALIZA SUS REPRESENTACIONES:

- Representan y reconocen un décimo.

El papel representa el gráfico y lo hemos doblado en diez partes iguales.

Si $1/10$ significa lo mismo que $0,1$ se expresan diferente, pero son lo mismo.

El maestro(a) verá si es pertinente intervenir para hacer alguna aclaración con aplicaciones adicionales como el significado de los términos de la fracción o del número decimal. (ceros enteros, coma decimal - línea fraccionaria, etc.)

- Representan simbólicamente el gráfico del problema planteado.

Las partes pintadas representan $\frac{5}{10}$ se lee “cinco décimos”. Esta fracción se llama fracción decimal porque su denominador es 10.



- Se explica cómo se convierte a fracción decimal y lo expresan simbólicamente.

Para colocar la coma decimal al dividir entre 10; 100; ó 1 000, se cuentan tantos lugares de derecha a izquierda en el numerador como ceros se observen en el denominador.

Ahora se puede escribir una fracción decimal como expresión decimal.

$$\frac{5}{10} = 0,5 \text{ se lee "cinco décimos".}$$

- Representan en otros gráficos décimos y centésimos en fracciones y números decimales.

REFLEXION Y FORMALIZACION:

- Se formaliza lo aprendido sobre los números decimales.
- Sistematiza la información en un mapa conceptual

PLANTEAMIENTO DE OTROS PROBLEMAS:

- Observa el gráfico y resuelve las operaciones correspondientes
- Pinta según indica el número decimal.

CIERRE

- Realizan un recuento de las actividades que realizaron y si estas permitieron lograr el propósito de aprendizaje.
- Reflexionan sus aprendizajes mediante preguntas de metacognición.

Metacognición:

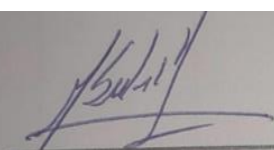


¿Qué aprendiste?

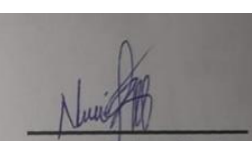


¿Cómo lo aprendiste?

¿Para qué te servirá lo aprendido?


Firma de la docente


Firma de la investigadora


Firma de la investigadora

CantaJuego - Soy Una Taza



SESION DE APRENDIZAJE N°2

Título:	LAS COSTUMBRES RELIGIOSAS DE MI REGIÓN
Área:	Educación religiosa
Propósito de la sesión:	Aprendemos como participar en las costumbres religiosas de mi región

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Natalia huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	JUEVES 09/05

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa. - Transforma su entorno desde el encuentro personal y comunitario con Dios y desde la fe que profesa. - Actúa coherentemente en razón de su fe según los principios de su conciencia moral en situaciones concretas de la vida.	- Expresa su fe mediante acciones concretas en la convivencia diaria para ello, aplica las enseñanzas bíblicas de los santos. - Participa activamente y motiva a los demás al respeto y cuidado de sí mismos, del prójimo y de la naturaleza como creación de Dios.	- Participa y demuestra respeto por las festividades religiosas de su región.	Ficha de trabajo	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

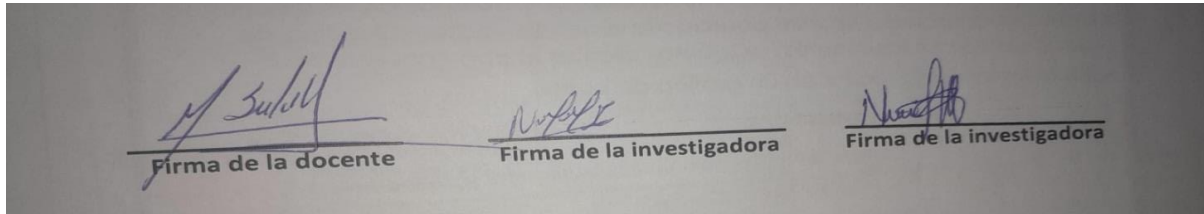
3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
En grupo clase - Se presenta tarjetas metaplan con los nombres de festividades religiosas: Virgen de Chapí Señor de los Milagros La Virgen de la Candelaria. acompañado a través de las pausas Eco rítmico - Juego de palmas - Responden las preguntas: ¿En qué mes se visita a la Virgen de Chapí? ¿Qué realizamos para celebrar al Señor de los Milagros? ¿Cómo celebran a la Virgen de la Candelaria? ¿En qué festividades religiosas participaste? ¿Cómo se realizan? - El propósito a lograr el día de hoy es: Aprendemos como participar en las costumbres religiosas de mi región - Se propone junto con los estudiantes los acuerdos de convivencia, que permitirán una participación durante el desarrollo de la actividad.  Escuchamos al compañero cuando habla.  Respetamos las opiniones de los demás.	
DESARROLLO	TIEMPO APROXIMADO:
Ver acompañado a través de las pausas Eco rítmico - Juego de palmas - Observan láminas de las festividades religiosas, que se celebran en las diferentes regiones. - Se dialoga mediante las siguientes preguntas: ¿A qué lugar y región representa la Virgen de Chapí? ¿Cómo es la costumbre religiosa de la Virgen de Chapí? ¿En qué región festeja a la Virgen de la Candelaria? ¿Cuál es la costumbre de festejar a la Virgen de la Candelaria? ¿Cómo se desarrolla la costumbre religiosa del Señor de los Milagros? Juzgar - Reflexiona sobre “Las costumbre religiosas” de las regiones, se explica que es una tradición religiosa y porque se sigue practicando. - Reflexionan sobre las costumbres y tradiciones religiosas y expresan sus conclusiones. Ejemplo: ▪ Las procesiones, con sus tradiciones, expresan el anhelo de caminar hacia Dios. ▪ Tenemos que entender y no despreciar nuestra tradición religiosa. ▪ Nuestro compromiso es buscar nuevas formas de expresión y darles un sentido de acuerdo al evangelio. ▪ Lo importante es que las tradiciones se abran a una fe mas consciente y comprometida. Actuar - Realizan una oración al Santo de su costumbre religiosa. Reflexionan sobre lo importancia de conocer y valorar las costumbres religiosas cómo símbolo de fe	
CIERRE	TIEMPO APROXIMADO:

Metacognición:

- ✎ ¿Qué aprendiste?
- ✎ ¿Cómo lo aprendiste?
- ✎ ¿Para qué te servirá lo aprendido?

•



The image shows three handwritten signatures in blue ink on a light-colored background. Each signature is written above a horizontal line. Below the first line is the text "Firma de la docente". Below the second line is the text "Firma de la investigadora". Below the third line is the text "Firma de la investigadora".

Firma de la docente

Firma de la investigadora

Firma de la investigadora

Eco rítmico - Juego de palmas



Sesión de aprendizaje N°03

Título:	Leemos y escribimos números decimales.
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	Los estudiantes leen y escriben números decimales.

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	LUNES 20/05

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Inst. de evaluación
Resuelve problemas de cantidad. - Traduce cantidades a expresiones numéricas. - Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones.	- Expresa con diversas representaciones y lenguaje numérico (números, signos y expresiones verbales) su comprensión de la multiplicación y división con números naturales hasta 100, y la propiedad conmutativa de la adición.	- Traduce el problema a una representación de números decimales. - Menciona cómo se representa los números decimales. -	- Solución del problema. - Planteamiento de otros problemas.	Lista de cotejos.

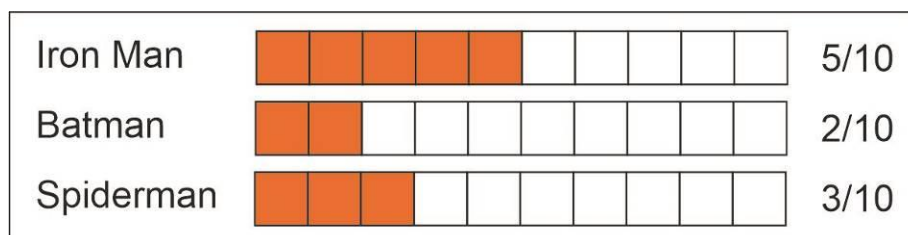
Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
Enfoque búsqueda de la excelencia.	Superación personal	Disposición a adquirir cualidades que mejorarán el propio desempeño y aumentarán el estado de satisfacción consigo mismo y con las circunstancias.

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

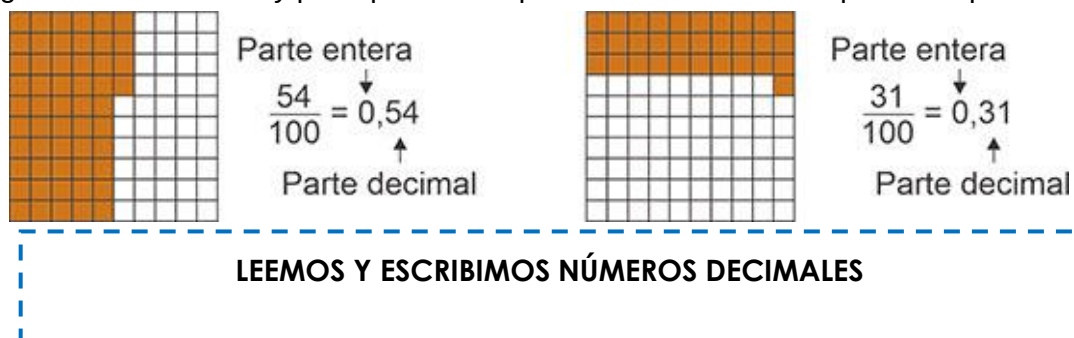
INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
• Antes de trabajar hacemos un poco de movimiento para relajarnos. Se saluda a los estudiantes y se realiza la oración de la mañana. • Acompañado a través de las pausas de El Baile del Gorila • Participan en grupos en el siguiente juego. Encuentra las fracciones y los números decimales equivalentes	

$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{3}{10}$	$\frac{1}{10}$
$\frac{1}{2}$	$\frac{3}{5}$	$\frac{7}{10}$	$\frac{2}{5}$

- Lea con los estudiantes la cartelera y pídeles que representen gráficamente la información:



- Enfatice en la importancia de establecer la relación entre la representación gráfica y simbólica de las fracciones decimales y los números decimales. Para ello, presente las siguientes actividades y pida que las completen con los números que correspondan.



- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia**, que permitirán una participación durante el desarrollo de la actividad.
 - ☺ Escuchamos al compañero y profesora cuando habla.
 - ☺ Respetamos las opiniones de los demás.
 - ☺ Levantamos la mano para participar.

DESARROLLO
TIEMPO APROXIMADO:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Acompañado a través de las pausas de El Baile del Gorila

- Se les plantea el siguiente problema



En la clase de educación física miss Luna mide la estatura de los niños y niñas. Miguel mide 1,42m; Camila 1,38m y Francesco 1,514m. ¿Cómo se leen esos números?

FAMILIARIZACIÓN CON EL PROBLEMA:

- Para asegurar la comprensión del problema, preguntamos: ¿De qué trata el problema?, ¿Qué nos pide el problema?

BÚSQUEDA Y EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS:

- Se orienta la búsqueda de estrategias con las siguientes preguntas:
¿Qué materiales nos ayudarán a resolver el problema? ¿Cómo pueden representar el

SOCIALIZA SUS REPRESENTACIONES:

- Sobre la base de las respuestas obtenidas los estudiantes se ponen de acuerdo en su grupo para ejecutar la estrategia y resolver el problema.
Observa en el tablero el valor posicional de los números.

REFLEXION Y FORMALIZACION:

- **Formalizamos** lo aprendido con la participación de los estudiantes. Para ello, pregunta: ¿Qué estrategias usamos para resolver el problema?, ¿De cuántas formas podemos representar los números decimales?

LECTURA Y ESCRITURA DE NÚMEROS DECIMALES

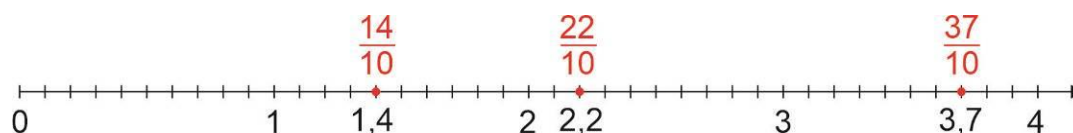
Un número decimal está formado por dos partes; una parte entera y otra parte decimal separadas por una coma.

Lectura	Escritura
Nueve enteros, veinticinco milésimos	9,025
Cincuenta y ocho centésimos	0,58
Un entero, doce milésimos	1,012

Expresión decimal de fracciones mayores que la unidad.

Expresamos como números decimales las fracciones decimales mayores que la unidad.

Representamos en la recta las fracciones $\frac{14}{10}$; $\frac{22}{10}$; $\frac{37}{10}$ y sus expresiones decimales equivalentes:



Una fracción decimal tiene como denominador a la unidad seguida de ceros (10; 100; 1 000; ...) Toda fracción decimal se puede expresar con un número decimal.

PLANTEAMIENTO DE OTROS PROBLEMAS:

- Se les presenta otros ejercicios para ser resueltos en clase

1) Interpreta y representa. Melisa lee la cartelera de un multicine. Allí ve que en 5 de las 10 salas presentarán la película Iron Man; en 2 de las 10 salas, la película Batman, y en 3 de las 10 salas, la película Spiderman.

MULTICINE CINEMAS				
SALA 1	SALA 2	SALA 3	SALA 4	SALA 5
Iron Man	Iron Man	Iron Man	Batman	Batman

- Observa cómo representamos y leemos estas relaciones:

$\frac{5}{10}$ ▶ cinco décimos

 $\frac{2}{10}$ ▶ dos décimos

 $\frac{3}{10}$ ▶ tres décimos

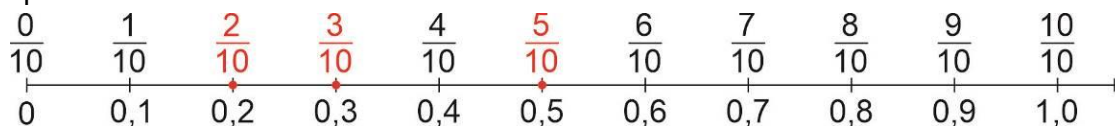
Estas fracciones también las podemos representar de manera decimal:

$$\frac{5}{10} = 0,5$$

$$\frac{2}{10} = 0,2$$

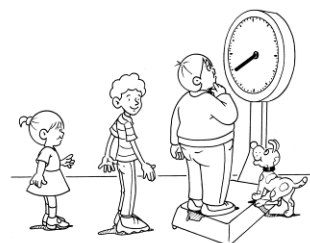
$$\frac{3}{10} = 0,3$$

Representamos estas cantidades en la recta numérica:



2) Interpreta. El doctor registro en esta tabla el peso exacto de Jorge y el de sus hijos Lucas y Tatiana. ¿Cómo se leen estos números?

Nombre	Jorge	Lucas	Tatiana
Masa (kg)	75,6	31,82	35,123



El tablero de valor posicional también ayuda a descomponer un número decimal en diferentes formas equivalentes. Observa.

En el número 35,123 la cifra 3 se repite dos veces: en el orden de las decenas y en el orden de los milésimos.

Para leer un número decimal, primero leemos la parte entera y, después, la parte decimal seguida del orden que ocupa la última cifra decimal: décimo, centésimo, milésimo.

CIERRE

TIEMPO APROXIMADO:

Metacognición:

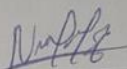
¿Qué aprendiste?

¿Cómo lo aprendiste?



¿Para qué te servirá lo aprendido?

•

 Firma de la docente	 Firma de la investigadora	 Firma de la investigadora
--	--	--

El Baile del Gorila



Sesión de aprendizaje N°04

Título:	NOCIÓN REPRESENTACIÓN Y LECTURA DE FRACCIONES
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	Aprendemos a identificar y representar fracciones como partes de un todo

1.- DATOS INFORMATIVOS:

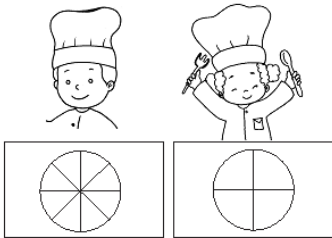
Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Natalia Huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	MIÉRCOLES 22/05

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

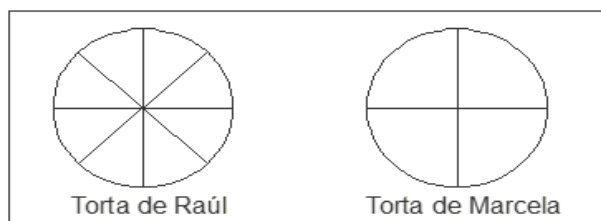
Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
Resuelve problemas de cantidad. - Traduce cantidades a expresiones numéricas. - Comunica su comprensión sobre los números y las operaciones. - Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo. - Argumenta afirmaciones sobre las relaciones numéricas y las operaciones.	- Expresa con diversas representaciones lenguaje numérico (números, signos expresiones verbales) comprensión de: • La fracción como parte de todo (cantidad discreta o continua), así como equivalencias operaciones de adición y sustracción en fracciones usual usando fracciones equivalentes.	- Representa una unidad en partes expresando las fracciones como parte – todo y sus elementos a partir de situaciones que se dan en su contexto	Resuelve en problemas de fracciones	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
• Antes de trabajar hacemos un poco de movimiento para relajarnos. Se entrega siluetas de los trajes de algunas danzas de las regiones del Perú.  • Se les pide que doblen cada silueta por la mitad y se les pregunta: ¿En cuántas partes han dividido cada silueta? ¿Qué representa cada parte? • Se recoge los saberes: ¿Qué es una fracción? ¿Forma parte de la unidad? ¿Cómo se representan las fracciones? • El propósito a lograr el día de hoy es: Aprendemos a identificar y representar fracciones como partes de un todo • Se propone junto con los estudiantes los acuerdos de convivencia, que permitirán una adecuada participación durante el desarrollo de la actividad. ☺ Escuchamos al compañero cuando habla. ☺ Respetamos las opiniones de los demás.	
DESARROLLO	TIEMPO APROXIMADO:
Planteamiento del problema Acompañado a través de las pausas de los deditos, se trabaja la coordinación • Se presenta en la pizarra o papelógrafo la siguiente situación problematización. Raúl y Marcela son estudiantes de repostería, ellos han preparado un pastel del mismo tamaño propio de su comunidad para la degustación de platos típicos. Cada uno ha dividido su torta en porciones iguales. Raúl y Marcela han separado una porción para el final. ¿Qué cantidad de la torta han separado Raúl y Marcela?  Familiarización con el problema • Se asegura la comprensión del problema preguntando: ¿De qué trata el problema? ¿Qué han preparado Raúl y Marcela? ¿Qué forma tienen los pasteles? ¿En cuántas partes lo ha dividido cada uno? ¿Qué pastel tiene más porciones? ¿Qué nos pide el problema? BÚSQUEDA Y EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS:	

- Se orienta a los estudiantes para que planifiquen la solución al problema, por ejemplo realizan la simulación del problema.
- Se pregunta: ¿Qué deben hacer? ¿Cómo representarán las tortas?, se brinda unos minutos para que en parejas hagan diversas representaciones de acuerdo al problema.
- El encargado de materiales reparte hojas de colores, tijeras, goma, regla, compás, pabilo, papelógrafos y plumones.
- Se les brinda un tiempo para que realicen las representaciones de las tortas divididas de acuerdo con la información que brinda el problema.



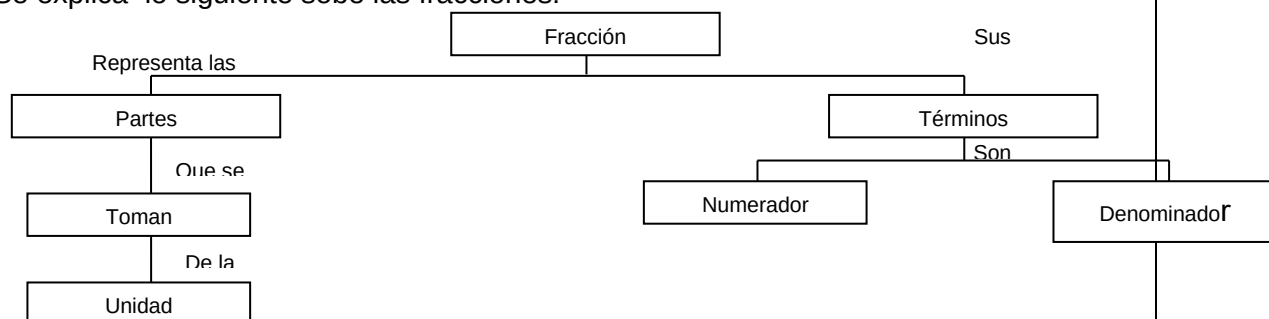
- Se indica que coloreen de otro color la parte que separaron para el final.

SOCIALIZA SUS REPRESENTACIONES:

- Completan en papelógrafo el cuadro con la información obtenida.
- Se orienta a describir sus representaciones identificando la unidad, las partes divididas y la parte que se separó.

REFLEXION Y FORMALIZACION:

- Se formaliza lo aprendido completando algunos enunciados que se plantean.
- Se explica lo siguiente sobre las fracciones:



- Realizan la lectura de algunas fracciones propuestas.

$\frac{1}{6} \rightarrow$ un <u>medio</u>	$\frac{3}{5} \rightarrow$ tres <u>quintos</u>	$\frac{3}{8} \rightarrow$ tres octavos
$\frac{2}{3} \rightarrow$ dos tercios	$\frac{1}{6} \rightarrow$ un sexto	$\frac{5}{9} \rightarrow$ cinco novenos
$\frac{2}{4} \rightarrow$ dos cuartos	$\frac{2}{4} \rightarrow$ un <u>septimo</u>	$\frac{6}{10} \rightarrow$ seis décimos

PLANTEAMIENTO DE OTROS PROBLEMAS

- Resuelven otras situaciones problemáticas como afianzamiento de lo trabajo en fracciones.

1. Matías y Susy fueron a Cajamarca a visitar a sus abuelos. De regreso, trajeron dos moldes de queso del mismo tamaño. Se proponen compartir una parte con la familia. ¿Qué parte del queso compartirá cada niño con su familia?



Compartirá la _____.

Compartirá la _____.

2. Matías y Susy también trajeron dos enormes panes chuta. Cada uno divide sus panes en partes iguales y separa una parte de su pan para invitar a sus amigos del colegio. ¿Qué parte invitará cada uno?

Pan de Matías



Invitará la _____.

Pan de Susy



Invitará la _____.

CIERRE

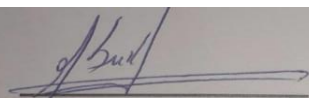
TIEMPO APROXIMADO:

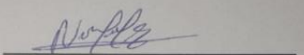
Metacognición:

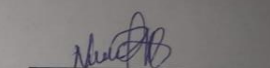


¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Para qué te servirá lo aprendido?

Reflexiono sobre mis aprendizajes:


Firma de la docente


Firma de la investigadora


Firma de la investigadora

LOS DEDITOS, se trabaja la coordinación



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°5

Título:	LECTURA DE UN TEXTO DESCRIPTIVO DE UN LUGAR
Área:	Comunicación
Propósito de la sesión:	Leemos la descripción de un lugar histórico

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	VIERNES 24/05

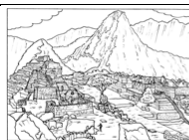
2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
Lee diversos tipos de texto en su lengua materna - Obtiene información del texto escrito. -	- Identifica información explícita y relevante que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante, en la que selecciona datos específicos, en diversos tipos de textos de estructura simple, con algunos elementos complejos, así como vocabulario variado, de acuerdo a las temáticas abordadas. -	- Identifica información en el texto descriptivo de lugar para responder preguntas de forma literal	Comprensión lectora	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
• Observan láminas de los diferentes lugares representativos de nuestro país.	



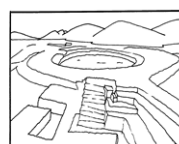
MACHUPICCHU



MONASTERIO SANTA CATALINA



LOS ARCOS DE TACNA



CARAL

- Luego de observar las imágenes. Responden preguntas: ¿Qué lugares observan? ¿Cómo? ¿Hace cuánto tiempo se habrá construido? ¿De qué material está hecho? ¿Qué más podemos saber de esos lugares? ¿A qué región pertenece?
- Responden preguntas ¿Cómo será una descripción de un lugar histórico? ¿Cuál será el propósito de la descripción de un lugar?
- El propósito a lograr el día de hoy es:

Leemos la descripción de un lugar histórico

- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia**, que permitirán una participación durante el desarrollo de la actividad.
 - ☺ Escuchamos al compañero cuando habla.
 - ☺ Respetamos las opiniones de los demás.

DESARROLLO

TIEMPO APROXIMADO:

Antes de la lectura

Acompañado a través de las pausas de los deditos, se trabaja la coordinación

- Se les pide que observen el título y la imagen de la lectura.

UNA VISITA A LA CIUDAD DE CARAL

- Responden a las preguntas ¿qué relación hay entre el título y las imágenes?, ¿por qué el título dice: "Una visita a la ciudad de Caral"?, ¿han visitado alguna vez la ciudad de Caral?, ¿cuándo?, ¿qué saben de ella?, ¿para qué ha sido escrito este texto?
- Registran en la pizarra sus comentarios y predicciones del texto.

Durante la lectura

- Leen el texto en forma silenciosa y sin interrupciones. "Una visita a la ciudad de Caral"
- Luego leen en voz alta practicando la lectura en cadena con la debida entonación y pronunciación.

En forma grupal

- Leen en voz alta un párrafo todo el grupo y pasamos al siguiente grupo realizando una lectura en cadena.
- Se explica que si ellos creen necesario pueden circular y releer el párrafo con aquellas expresiones de dudoso significado como "lugar desértico", a fin de encontrarle significado en el contexto del texto. Además que pueden subrayar lo que ellos creen que es importante.
- Se indica que subrayen con rojo aquellas partes del texto en la que se describa el Valle de Caral.
- Luego subrayan con verde aquella parte del texto en la que se describa a la ciudad de Caral.

Después de la lectura

- Intercambian en parejas comentarios sobre el texto que leyeron y lo que más les impresionó.
- Se pide a un niño o niña voluntario que parafrasee las características de la ciudad de Caral.
- Cada uno de los niños y niñas responden con sus propias palabras a la pregunta: ¿de qué trata el texto?
- Responden preguntas: ¿de qué se habla en el texto?, ¿Cómo describían esos lugares? ¿Para qué creen que lo habrán escrito? ¿Cuál es su propósito?
- Subrayan en el texto la información que da respuesta a las preguntas propuestas.
- Explicamos sobre el texto descriptivo.



Un texto descriptivo presenta los rasgos característicos de seres, objetos, lugares o fenómenos, pertenecientes al mundo real o imaginario, para que el lector imagine

En forma individual

- Resuelven una ficha de comprensión del texto descriptivo leído.
- Pinta la alternativa que indique dónde se encuentra Caral.**

Valle del Colca

Valle de Supe

Valle del Chira

Responde con tu compañera o compañero las siguientes interrogantes relacionadas con el título del texto:

¿Cuál es el título?
¿Cómo te diste cuenta?

¿Por qué habrán colocado ese título?

¿Te parece un título apropiado?
¿Por qué?

Observa la imagen y completa el esquema con cuatro características de las edificaciones de la ciudad de Caral. De ser necesario, vuelve a leer el texto.

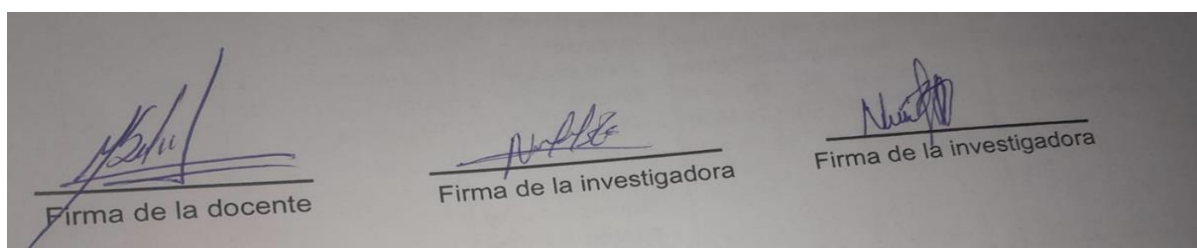
Formen un equipo de cuatro integrantes y dialoguen sobre las preguntas propuestas. Luego, escriban las respuestas.

CIERRE

TIEMPO APROXIMADO:

Metacognición:

-  ¿Qué aprendiste?
-  ¿Cómo lo aprendiste?
-  ¿Para qué te servirá lo aprendido?



Firma de la docente

Firma de la investigadora

Firma de la investigadora

Vaile de la – Macarena,



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°6

Título:	ROCAS Y MINERALES
Área:	Ciencia y tecnología
Propósito de la sesión:	Identificamos las características de las rocas y los minerales.

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Natalia Huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	MARTES 4/06

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
Indaga mediante métodos científicos para construir sus conocimientos. - Problematisa situaciones para hacer indagación. - Diseña estrategias para hacer indagación. -	- Obtiene datos cualitativos o cuantitativos al llevar a cabo el plan que propuso para responder la pregunta. Usa unidades de medida convencionales y no convencionales, registra los datos y los representa en organizadores. -	- Establece las diferencias entre las rocas y minerales -	Mapa conceptual	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
- Se les muestra dos imágenes y describen de que material están hechos. Acompañado a través de las pausas de El Baile del Limoncito - Luego de observar se les pregunta ¿Qué observan? ¿De qué materiales están hechos? - Se recogen sus saberes: ¿Qué son las rocas? ¿Qué son los minerales? ¿Qué diferencia hay entre rocas y minerales?	

- El propósito a lograr el día de hoy es:

Identificamos las características de las rocas y los minerales.

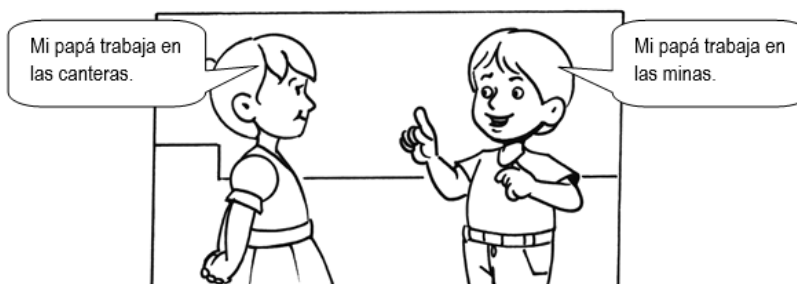
- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia**, que permitirán una adecuada participación durante el desarrollo de la actividad.
 - ☺ Escuchamos al compañero cuando habla.
 - ☺ Respetamos las opiniones de los demás.

DESARROLLO

TIEMPO APROXIMADO:

Planteamiento del problema

- Se les presenta una situación o diálogo entre los estudiantes.



- Se motiva a conversar y deducir los materiales que pueden extraer los padres de cada niño.
- Se plantea el problema mediante la siguiente pregunta:

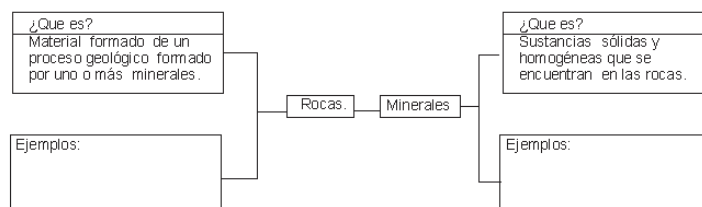
¿Qué características tienen las rocas y los minerales que los diferencian?

Análisis de información

- Se organizan en equipos de cuatro integrantes y se les pide que saque las piedras que se les pidió que trajeron y algunos joyas de plata.
- Observan y manipulan los materiales para identificar las características.
- Establecen comparaciones entre las piedras y las joyas que trajeron.
- Se entrega a cada equipo la ficha de información sobre las rocas y los minerales.
- Identifican y conocen las características y ejemplos de rocas.
- Analizan las características que presentan los minerales y sus ejemplos.
- Determinan que rocas y minerales se puede encontrar en su entorno.

Estructuración del saber construido.

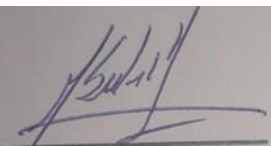
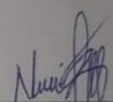
- De acuerdo a lo analizado completan un esquema de comparación entre rocas y minerales.



Evaluación y comunicación

- Se evalúa lo aprendido resolviendo la siguiente ficha sobre las rocas y los minerales
Completa los espacios en blanco.
 - La rocas

Las _____ son los _____ que forman la parte _____ de la Tierra. La pizarra, la arcilla, el granito o el yeso. b. Composición de la roca Las _____ están formadas por _____ Hay _____ formadas por un solo _____, como el mármol. Otras _____ están formadas por varios _____, como el granito que tiene _____ feldespato y _____. Hay rocas _____ como la pizarra y rocas _____ como la arcilla. c. De dónde se extraen las rocas Los _____ son los lugares de donde se extraen las _____. Pueden estar en la superficie de la _____ o a gran profundidad.	
CIERRE	TIEMPO APROXIMADO:
Metacognición:  ¿Qué aprendiste?  ¿Cómo lo aprendiste?  ¿Para qué te servirá lo aprendido?	

 Firma de la docente	 Firma de la investigadora	 Firma de la investigadora
--	--	--

El Baile del Limoncito



SESIÓN DE APRENDIZAJE N°7

Título:	COMPARACIÓN Y EQUIVALENCIA DE FRACCIONES
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	Usamos regletas para comparar y representar fracciones equivalentes

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	JUEVES 6/06

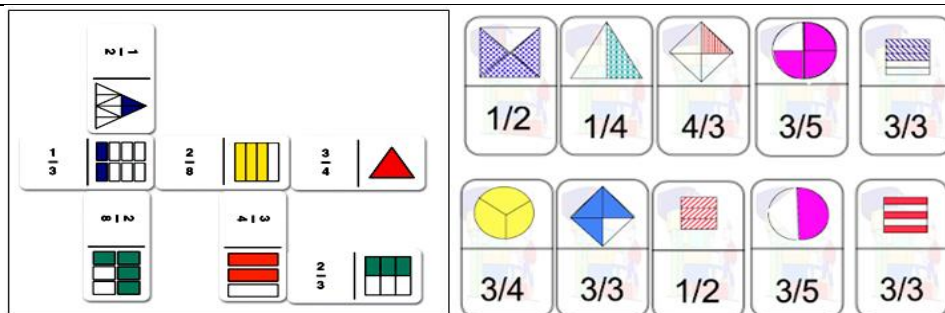
2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
Resuelve problemas de cantidad. - Traduce cantidades a expresiones numéricas. -	- Expresa con diversas representaciones y lenguaje numérico (números, signos y expresiones verbales) su comprensión de: - resolución y los resultados obtenidos.	- Determina gráficamente la equivalencia de fracciones. -	Resolución de ejercicios	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo
- Enfoque de orientación al bien común.	Responsabilidad	Disposición a valorar y proteger los bienes comunes y compartidos de un colectivo

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO	TIEMPO APROXIMADO:
Se motiva con un domino de fracciones.	



- Dialogan sobre el juego realizado ¿Cómo jugaron el dominó?, ¿Cómo relacionaron las tarjetas de dominó?
- Responden las siguientes preguntas: ¿Conoces las regletas de fracciones? ¿Para que servirá? ¿Qué es una fracción equivalente?
- El propósito a lograr el día de hoy es:

Usamos regletas para comparar y representar fracciones equivalentes

- Se propone junto con los estudiantes los **acuerdos de convivencia**, que permitirán una adecuada participación durante el desarrollo de la actividad.
 - ☺ Escuchamos al compañero cuando habla.
 - ☺ Respetamos las opiniones de los demás.

DESARROLLO

TIEMPO APROXIMADO:

Planteamiento del problema:

Acompañado a través de las pausas de El Juego Del Tutti Frutti

- Se les plantea el siguiente problema

Los niños de cuarto grado tienen un huerto de geranio para ello decidieron elaborar carteles si tienen dos cartulinas de un metro ellos decidieron recortar de los siguientes tamaños.



Nico dijo que su pancarta es más grande que el de Juan y Paty dijo que su pancarta es más grande que la de Katy

¿Será cierto lo que afirman Nico y Paty?

Familiarización con el problema

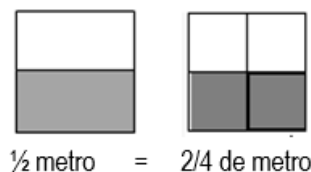
- Responden las siguientes preguntas: ¿Cuánto mide las cartulinas? ¿Cuánto de cartulina usará Nico? ¿Cuánto usará Juan? ¿Cuánto Katy? ¿Cuánto Paty? ¿Qué te pide el problema?

Búsqueda y ejecución de estrategias

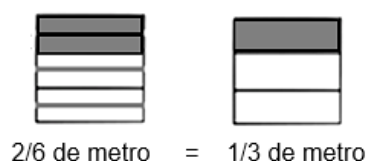
En forma grupal

- Responden las preguntas: ¿qué harán para solucionar el problema?, ¿Qué materiales nos ayudará?, ¿Cómo pueden representar el problema usando regletas?
- Vivencian la situación problemática presentando dos cartulinas y dividen de acuerdo a los tamaños que recortaran Ejemplo:

✓ *Cartulina de Nico y Juan*



✓ *Cartulina de Paty y Katy*

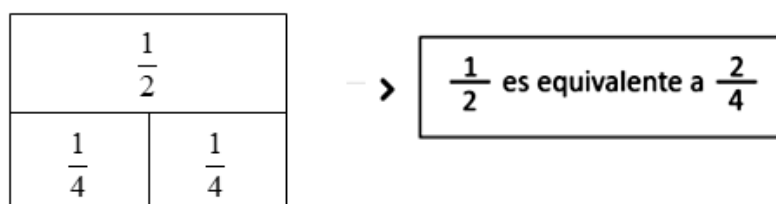


- Responden a las preguntas: ¿cuántas partes conforman la cartulina de Nico y de Juan?, ¿qué fracción representa la parte de cartulina y katy? ¿Tienen el mismo tamaño? ¿Por qué?

Socializan sus representaciones

- Usan las regletas de fracciones para representar la cartulina que usaran para elaborar las pancartas

❖ *Cartulina de Nico y Juan*



Observan sus representaciones con las regletas de fracciones y responden: ¿qué juntas equivalen a una regleta de $\frac{1}{2}$? Indican que dos regletas de $\frac{1}{4}$ equivalen a una $\frac{1}{2}$. y ¿qué forman las dos regletas juntas de $\frac{1}{6}$? Indican que las dos regletas forman $\frac{2}{6}$ a una regleta de $\frac{1}{3}$

- Luego, formula la siguiente pregunta: entonces, ¿podemos decir que $\frac{1}{3}$ es equivalente a $\frac{2}{6}$?
- Exponen voluntariamente cada uno de los grupos el resultado del problema.

Formalización y reflexión

- Se explica sobre las regletas de las fracciones:

- Representa. Martín, Eva y José compraron una torta cada uno. ¿Quién invitará más de su torta?



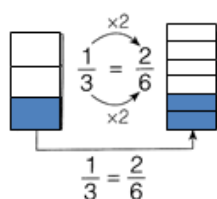
- Observamos que las tres fracciones representan la misma cantidad de torta.

$$\frac{1}{3}; \frac{2}{6} \text{ y } \frac{3}{9} \text{ son fracciones equivalentes } \rightarrow \frac{1}{3} = \frac{2}{6} = \frac{3}{9}$$

- Obtenemos fracciones equivalentes por amplificación y simplificación.

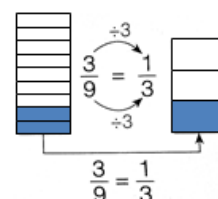
Por amplificación:

Multiplicamos el numerador y denominador por un mismo número.



Por simplificación:

Dividimos el numerador y denominador por un mismo número.



Planteamiento de otros problemas

En forma individual

- Resuelven otras situaciones problemáticas de fracciones equivalentes usando regletas
- Miguel y Rosa compraron barras de chocolate del mismo tamaño. Miguel comió y Rosa comió $\frac{2}{4}$ y Rosa comió $\frac{1}{2}$. ¿Quién comió más chocolate?**



a. Comenten.

- ¿De qué trata el problema? ¿Qué significa $\frac{1}{2}$? ¿Qué significa $\frac{2}{4}$? ¿Cómo podrían representar estos datos?

- Representen los datos usando las tiras de fracciones, como Miguel y Rosa, y completen.

- Entonces:

c. Respondan.

- ¿Qué pueden decir de las fracciones $\frac{1}{2}$ y $\frac{2}{4}$?

- ¿Quién comió más chocolate?

¿Por _____	qué?												
- - -													
- Hallamos fracciones equivalentes.													
¿Qué necesitamos? - Un juego de tiras de fracciones. - Colores, regla y lápiz. Por ejemplo: $\frac{1}{2} = \frac{3}{6}$ ¿Cómo lo haremos? - Usen las tiras de fracciones para encontrar fracciones equivalentes. Representélas con un dibujo y una igualdad.	<table border="1" style="margin: auto; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">$\frac{1}{2}$</td> <td colspan="2" style="text-align: center;">$\frac{1}{2}$</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{3}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{3}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{3}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{3}$</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{6}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{6}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{6}$</td> <td style="text-align: center;">$\frac{1}{6}$</td> </tr> </table>	$\frac{1}{2}$		$\frac{1}{2}$		$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$
$\frac{1}{2}$		$\frac{1}{2}$											
$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{3}$										
$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$										
CIERRE	TIEMPO APROXIMADO:												
Metacognición: ¿Qué aprendiste? ¿Cómo lo aprendiste? ¿Para qué te servirá lo aprendido?													

Firma de la docente	Firma de la investigadora	Firma de la investigadora
---	---	---

EL JUEGO DEL TUTTI FRUTTI



SESIÓN N°8

Título:	Leemos un texto y reconocemos la mayúscula
Área:	Comunicación
Propósito de la sesión:	Hoy leeremos un texto para identificar la letra mayúscula

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	LUNES 24/06

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
- Lee diversos tipos de textos en su lengua materna - Obtiene información del texto escrito	- Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante (por ejemplo, distingue entre las características de dos personajes, elige entre dos datos de un animal, etc.)	- Ubica información explícita (palabras escritas con mayúscula)	Reconoce cuando se escribe con mayúscula en textos que lee.	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo
- Enfoque de orientación al bien común.	Responsabilidad	Disposición a valorar y proteger los bienes comunes y compartidos de un colectivo

3.- DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO

Se les muestra imágenes para recoger saberes previos:



¿Qué observan en la imagen?

Un perro y un gato

Las palabras perro y gato ¿cómo están escritas? En letra minúscula

Si le ponemos nombre a estos animalitos, por ejemplo:

perro gato

Fido Blanquita ¿Qué cambió? Que las palabras se escriben en mayúsculas

- ¿Saben para qué usamos las letras mayúsculas?
- ¿Recuerdan cuándo debemos escribir una letra mayúscula

Se presenta el propósito de la clase de hoy: Hoy leeremos un texto para identificar la letra mayúscula

Se socializan los criterios de evaluación:

- Ubica información en diferentes partes de la descripción.
- Reconoce cuales son las características físicas de la persona.
- Reconoce cuales son las cualidades de las personas.
- Explica para que fue escrito el texto de descripción

DESARROLLO

Antes de la lectura

Acompañado a través de las pausas de

Cabeza, Hombros, Rodillas Y Pies

— se pide a los estudiantes que traten de leer el título, luego que observen la imagen.

Se promueve la conversación

preguntando: ¿Qué

observan en la imagen? Según el título ¿De qué tratará la lectura? ¿Quiénes están presentes en la imagen?, ¿En qué lugar crees que se encuentran?

Durante el texto

- Se pide a los estudiantes que lean el texto en silencio para que se familiaricen. Se monitorea el trabajo a fin de verificar el nivel de lectura.
- Los estudiantes leen en cadena: párrafo a párrafo para que los estudiantes acompañen la lectura señalando con su dedo o subrayando con su color.

UN SUEÑO QUE SE HIZO REALIDAD

Llegaron las vacaciones y Teresa, una niña muy alegre, le conto a su mamá María el sueño que tenia de viajar en familia.

Su papá Luis, al enterarse del sueño lo hizo realidad. Mañana viajaran a las playas de Máncora junto con su hijo Carlos y su amigo fiel Duque.



- Luego se lee el texto completo, mientras los estudiantes escuchan. En el cual se realiza unas pausas para hacer predicciones y verificar que los estudiantes están siguiendo la lectura con atención.
- Se les recuerda que pueden leer las veces que sea necesaria para que el estudiante comprenda.

Después de la lectura

Se realiza un análisis del texto:

¿Qué palabras están escritas con mayúscula? (subrayan)

Llegaron ¿por qué crees que esta palabra esta escrita en letra mayúscula? Por qué inicia un texto

Teresa, maría, Luis, Carlos,

Duque ¿por qué están escritas con mayúscula?

La palabra Mañana ¿por qué estará escrita con mayúscula?

La palabra Máncora ¿por qué lleva mayúscula? Al realizar el análisis se les pregunta:

¿Cuándo escribimos con mayúscula?

Los niños responden, la maestra profundiza el aprendizaje

La letra mayúscula es un signo de mayor tamaño y de diferente forma, que tiene sus normas de uso.

Se escribe con letra inicial mayúscula en los siguientes casos:

- 1 Al comenzar un escrito y después del punto.

Ejemplo:

La casa luce brillante . Ayer la pintamos.

- 2 La primera letra de la palabra con que se inicia la oración.

Ejemplo:

Los niños juegan en la playa.

- 3 Los nombres propios de personajes, animales, ríos, ciudades y países.

Ejemplo:

- | | | |
|------------------|---------------------|--------------------|
| • <u>L</u> aura | • <u>T</u> rujillo | • <u>P</u> erú |
| • <u>T</u> eresa | • <u>L</u> ima | • <u>E</u> cuator |
| • <u>M</u> iguel | • <u>C</u> hiclayo | • <u>C</u> olombia |
| • <u>J</u> uan | • <u>C</u> ajamarca | • <u>C</u> hile |

- 4 Los nombres de instituciones y establecimientos.

Ejemplo:

- | | | |
|-----------------------|-----------------------------------|--------------------------|
| • <u>L</u> ord Kelvin | • <u>M</u> inisterio de Educación | • <u>F</u> armacia Belén |
|-----------------------|-----------------------------------|--------------------------|

- 5 También son nombres propios, los nombres que ponemos a los animales para distinguirlos de otros de la misma especie.

Ejemplo:

- | | | | |
|------------------|-----------------|------------------|-----------------|
| • <u>C</u> anela | • <u>P</u> elly | • <u>B</u> ronco | • <u>W</u> endy |
|------------------|-----------------|------------------|-----------------|



CIERRE

- Luego de realizar las diferentes actividades, invitamos a los estudiantes a que reflexionen sobre el proceso de su aprendizaje a través de las siguientes preguntas:
¿Qué aprendimos hoy? ¿cómo lo aprendimos? ¿qué dificultades tuvimos?
¿cómo las superamos? ¿para qué nos servirá lo aprendido?

Firma de la investigadora

Firma de la investigadora

Firma de la docente

CABEZA, HOMBROS, RODILLAS Y PIES

SESIÓN N°9

Título:	Contamos y representamos números de manera rápida
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	Hoy contaremos de manera rápida cantidades de 2 en 2; de 3 en 3; de 4 en 4 y de 5 en 5 sin equivocarnos

1.- DATOS INFORMATIVOS

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najara”	Docente:	Natalia Huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	MIÉRCOLES 26/06

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
- Resuelve problemas de cantidad Traduce cantidades a expresiones numéricas	- ● Establece relaciones entre datos y una o más acciones de agregar, quitar, avanzar, retroceder, juntar, separar, comparar e igualar cantidades, y las transforma en expresiones numéricas (modelo) de adición o sustracción con números naturales de hasta dos cifras.	- Representa las cantidades propuestas con material concreto.	Cuenta y forma decenas utilizando el material	Escala de valoración

Enfoque transversal	Valores	Actitudes observadas
- Enfoque intercultural	Diálogo intercultural	Fomento de una interacción equitativa entre diversas culturas, mediante el diálogo y el respeto mutuo

3. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO
Se inicia la actividad, se les muestra monedas de S/. 2 (10 monedas) y se les pregunta ¿cómo lo pueden contar? Se saca a un estudiante para que realice el conteo de las monedas.

La misma acción se realiza en el tablero del cien, un estudiante escoge los números contando de dos en dos, va volteando sus números de color rojo

Seguidamente se muestra monedas de cinco soles. Dos estudiantes realizan el conteo uno de forma oral y el otro compañero en el tablero del cien.

Luego se les pregunta con que otro material pueden contar de 3 en 3 de 4 en 4

Se pregunta: **¿Cómo podemos saber qué cantidad de regletas rojas se tiene contando de dos en dos?, ¿Qué estrategias usarán?, ¿Crees que hay una forma de contar rápidamente?**

Escuchamos atentamente sus respuestas y valoramos todas las participaciones.

Presentamos el propósito de la sesión: Hoy contaremos de manera rápida cantidades de 2 en 2; de 3 en 3; de 4 en 4 y de 5 en 5 sin equivocarnos

Se comunican los criterios de evaluación

Representa las cantidades propuestas con material concreto.

Representa cantidades usando material concreto y gráficos.

Representa los números usando conteo de 2 en 2 o 5 en 5.

Explica el porqué de su resultado.

DESARROLLO

planteamiento del problema: La docente presenta la siguiente situación problemática

Comprensión del problema

Les pedimos a los estudiantes que den lectura de manera silenciosa e individual.

Luego pedimos que de manera voluntaria un estudiante de lectura al problema.

Verificamos que todos los estudiantes hayan comprendido y familiarizado con el problema.

Para ello, después de la lectura pido a algunos estudiantes que nos expliquen con sus propias palabras el problema.

• Dialogamos a través de las siguientes preguntas:

¿De qué trata la situación planteada?

¿Qué nos pide el problema?,

¿Qué ha comprado la familia de Felipe?

¿Qué deben tener en cuenta?

¿Cómo podemos hacer para resolver la situación?

• Anotamos en la pizarra las respuestas que van dando los estudiantes.

BÚSQUEDA Y EJECUCIÓN DE LA ESTRATEGIA:

Pedimos a los estudiantes que planteen sus alternativas de solución. Se les guía con preguntas:

La familia de Felipe fue al mercado, al volver le encargaron a Felipe contar y guardar los huevos



¿De qué manera puede contar los huevos rápidamente y sin equivocarse?

¿Qué podemos hacer para resolver el problema? ¿cómo nos podemos organizar para resolver el problema? ¿qué materiales podemos usar?

Se dirige al grupo a que propongan contar por separado, hacer grupos iguales de conteo, contar de uno en uno, etc., así como se les orienta a que usen la estrategia del conteo, bajo las preguntas: ¿qué haremos después con los grupos? ¿qué agrupación es la más conveniente? ¿Se podrá contar de dos en dos?, ¿cómo? ¿Y de 5 en 5? ¿cuál resultaría más fácil? ¿cuál la más difícil?

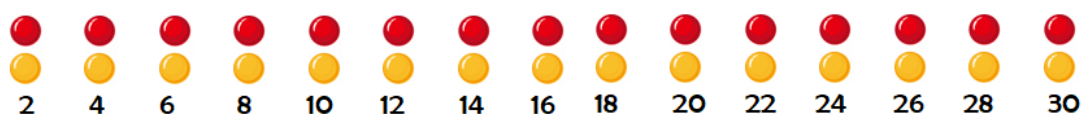
- Se reparte un papelógrafo y los materiales necesarios por equipo para el desarrollo de sus estrategias.
- Monitoreamos el desarrollo de estrategias y orientamos en caso sea necesario.

REPRESENTACIÓN:

Se les pedirá la socialización por grupos de su estrategia planteada

EJECUTAMOS LA ESTRATEGIA: CONTEMOS CON GRUPOS DE DIFERENTES FORMAS

Agrupamos de 2 en 2



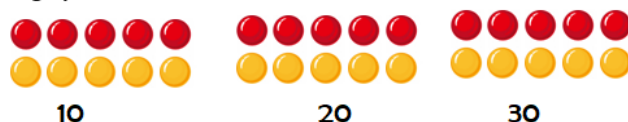
Agrupamos de 3 en 3



Agrupamos de 5 en 5



Agrupamos de 10 en 10



FORMALIZACIÓN:

Profundizamos los aprendizajes enfatizando bajo las siguientes preguntas:

¿de cuántas formas lograron contar la cantidad de dulces? ¿fue fácil contar de dos en dos, cinco en cinco?

¿Lograron contar rápido? ¿por qué?

A partir de ello se les explica que, para contar cantidades de objetos podemos agruparlos, por de 5 en 5 o 2 en 2.

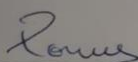
Se propone nuevos retos a los estudiantes, con problemas de su libro de trabajo o fichas de con apoyo de la base 10, ábaco, etc.

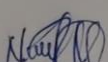
PLANTEAMIENTO DE OTRAS SITUACIONES:

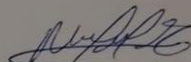
Les indicamos a los estudiantes que seguiremos practicando resolviendo diferentes ejercicios a través de una práctica.

CIERRE

- Luego de realizar las diferentes actividades, invitamos a los estudiantes a que reflexionen sobre el proceso de su aprendizaje a través de las siguientes preguntas:
 - 🗨️ ¿Qué aprendimos?
 - 🗨️ ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo lo superaron?
- Se promueve la autoevaluación del cumplimiento de las normas acordadas, generando la reflexión sobre la autorregulación de las mismas.


Firma de la docente


Firma de la investigadora


Firma de la investigadora

Baile de PSY - GANGNAM STYLE



SESIÓN N°10

Título:	Representamos números de distintas maneras jugando al bingo
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	hoy jugarán al “Bingo” y representar los números de distintas maneras

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Natalia Huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	VIERNES 5/07

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
- Resuelve problemas de cantidad Traduce cantidades a expresiones numéricas	- Expresa con diversas representaciones y lenguaje numérico (números, signos y expresiones verbales) su comprensión del número como ordinal al ordenar objetos hasta el vigésimo lugar, de la comparación entre números y de las operaciones de adición y sustracción, el doble y la mitad, con números de hasta dos cifras.	- Elabora representaciones de números de dos cifras de forma simbólica (base diez, regletas, TVP).	Representa números de distintas maneras en su cartilla de bingo	Escala de valoración

Enfoque transversal	ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN. AMBIENTAL
----------------------------	--------------------------------------

3. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO
Acompañado a través de las pausas de Juego de memoria, mencionar nombres con la letra R y que no se vuelvan a repetir.

Recoge los **saberes previos** de los niños y las niñas conversando con ellos sobre la sesión anterior. Pregunto: ¿qué actividad realizamos?, ¿cómo resolvimos los problemas?, ¿con qué materiales trabajamos?;

Se les indica que hoy jugarán “Bingo”, se muestra las cartillas y se plantea las siguientes interrogantes: ¿saben las reglas de este juego?, ¿qué se debe hacer para ganar?, ¿es necesario conocer los números?, ¿por qué? Luego, se escribe en la pizarra algunos números que han aprendido en las sesiones anteriores y pregunta, por ejemplo: ¿qué número es este? (señala el 36); ¿qué representa esta cifra? (señala el 3), ¿por qué? ¿qué representa el 6? ¿de qué otras formas lo puedo representar?

Comunica el **propósito de la sesión**: hoy jugarán al “Bingo” y representar los números de distintas maneras

Se comunican los criterios de evaluación

- ✓ Representa las cantidades propuestas con material concreto.
- ✓ Representa cantidades usando material concreto y gráficos.
- ✓ Usa estrategias que le permita juntar o sumar cantidades.
- ✓ Explica el porqué de su resultado

DESARROLLO

Invita a los niños y a las niñas a jugar “Bingo” y muestra el papelote con las reglas del juego (papelógrafo)

Se orienta la **comprensión del juego** mediante las siguientes preguntas: ¿cuáles son las reglas?, ¿qué necesitamos para jugar?, ¿qué se debe hacer para ganar?, ¿qué nos hace falta para empezar?, etc.

Se pide a los estudiantes que se agrupen con un compañero o una compañera.

Se promueve la **búsqueda de estrategias**. Para ello, se hace una simulación de cada una de las reglas, realiza algunos ensayos y luego pregunta: ¿qué debemos formar para ganar el juego?, ¿qué materiales usaremos para identificar los números?, ¿cómo los usaremos?, ¿cómo llenaremos nuestra cartilla?, ¿qué números anotaremos en ella?

Se reparte las cartillas para que los estudiantes escriban los números que prefieran entre el 1

y el 90. Se los orienta mediante preguntas: ¿cuáles son sus números preferidos?, ¿creen que con estos números pueden ganar?, ¿por qué?, etc. Se sugiere que escojan diversos números

Se inicia el juego: se extrae un número y lee en voz alta

Se promueve el intercambio de ideas entre los estudiantes para identificar el número, y la elaboración de estrategias a fin de que puedan localizarlo en la cartilla. Por ejemplo:

si el número es 78, alguien podría decir que el número tiene un 7 y un 8; otro, que el 7 es primero y luego el 8; etc.

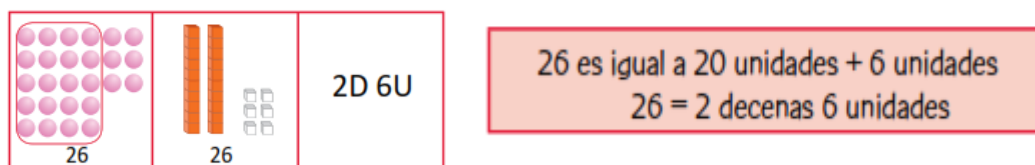
Si tuvieran dificultades, se les orienta de la siguiente manera: se escribe en la pizarra, por ejemplo, el número 75, y se señala: este es el número 75, ¿nos ayudará a saber cuál es el 78?, ¿qué opinan ustedes?, ¿nos da alguna pista?, ¿cuál? Una vez identificado el número, se invita a un niño o a una niña a escribirlo en la pizarra.

Se solicita que ubiquen el número en sus cartillas y se continúa extrayendo las tarjetas de la caja hasta que alguna pareja diga: ¡BINGO!

Se comenta con toda la clase que es necesario cotejar los números para confirmar a la pareja ganadora.

Concluido el juego, se pide a los estudiantes que dibujen en su cuaderno sus cartillas y pinten los números donde colocaron semillas.

Formalización los aprendizajes: se indica a los estudiantes que en su cuaderno representan cada número (los 6 números de sus cartillas de bingo) de distintas maneras poder ser con material base diez, con monedas y billetes, con regletas de colores, con una suma, con el ábaco; etc . Por ejm:



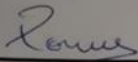
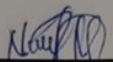
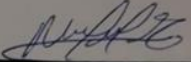
Se supervisa este proceso. Se les apoya con algunas preguntas: ¿qué número es?, ¿cuántas unidades utilizarás?, ¿cuántas decenas?, ¿por qué?

Se concluye junto con los estudiantes que algunas cifras representan a las unidades y otras a las decenas, y que los números se pueden descomponer de diferentes formas.

Reflexionamos con ellos sobre los procesos desarrollados. Pregúntales: ¿fue fácil jugar “Bingo” ?; ¿qué números les resultó difícil identificar y escribir?, ¿por qué?; ¿qué material los ayudó a identificar los números?; ¿representar los números fue fácil?, ¿con qué material fue más sencillo hacerlo?, ¿por qué?

CIERRE

Se propicia la metacognición a través de las siguientes preguntas: ¿qué aprendieron hoy?, ¿de qué forma les servirá este aprendizaje?; ¿en qué situaciones pueden descomponer números?; etc

 Firma de la docente	 Firma de la investigadora	 Firma de la investigadora
--	--	--

Juego de memoria, mencionar nombres con la letra R y que no se vuelvan a repetir.



SESIÓN N°11

Título:	Leemos una descripción de un lugar
Área:	Comunicación
Propósito de la sesión:	hoy los estudiantes van a leer un texto que nos brinda información sobre un lugar, describiendo como luce, que hay y que actividades puede realizar.

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najar”	Docente:	Nair Pereyra Murallari
Grado:	5to	Fecha:	MARTES 20/08

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
- Lee diversos tipos de textos en su lengua materna. Obtiene información del texto escrito.	- Identifica información explícita que se encuentra en distintas partes del texto. Distingue esta información de otra semejante (por ejemplo, distingue entre las características de dos personajes, elige entre dos datos de un animal, etc.)	Identifica información explícita y relevante del texto. -	Ubica encerrando información en diferentes partes del texto	Escala de valoración

Enfoque transversal	ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN. AMBIENTAL
----------------------------	--------------------------------------

3. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO
• La docente saluda amablemente a los estudiantes y les invita a marcar la asistencia y juntos dan gracias a Dios por un nuevo día a partir de la oración dirigida por un estudiante. • La docente presenta una imagen y realiza las siguientes preguntas: (ANEXO 01)

✓ ¿Qué lugar observan en la fotografía?, ¿Cómo es el lugar? ¿Cómo son sus casas?

• Dialogamos sobre sus respuestas y realizamos preguntas:

✓ ¿Qué texto crees que debo leer si queremos conocer un lugar?, ¿Les gustaría leer?

Se presenta el propósito de la sesión: hoy los estudiantes van a leer un texto que nos brinda información sobre un lugar, describiendo como luce, que hay y que actividades puede realizar.



Se socializan los criterios de evaluación

Identifica información explícita y relevante del texto.

Predice de que trata el texto antes de leerlo.

Explica para qué fue escrito el texto.

DESARROLLO

ANTES DE LA LECTURA.

Acompañado a través de las pausas de arriba, abajo, practicando la concentración



- La docente presenta la siguiente imagen y texto

Se preguntará: ¿Qué vemos en la imagen? ¿Cómo se llama la playa?

¿Qué podemos encontrar en la playa? ¿Qué se puede hacer en la playa?

¿Qué experiencias o anécdotas tienes sobre la playa? ¿Qué nos contará este texto?

DURANTE LA LECTURA. - Presentamos el texto y pedimos que observen con detenimiento la imagen.

-Solicitamos que lean las palabras que acompañan la imagen. Explica que si no entienden algunas palabras o expresiones del texto las encierren y luego releen las oraciones para deducir su significado según el contexto.

-Acompañamos a los estudiantes en este proceso.

-Orientamos a los estudiantes a seguir observando el texto, y verificamos que estén atentos guiándolos por momentos para que puedan reconocer las letras de cada palabra.

• **DESPUES DE LA LECTURA.** - Proponemos a los estudiantes seguir observando el texto.

• La docente formula preguntas de manera general y todos deben ir observando las imágenes.

¿De qué trata el texto? ¿Qué nos dice de la playa?, ¿cómo es?, ¿qué encontramos?

¿Qué actividades podemos hacer en la playa? ¿Quiénes visitan la playa? ¿Te gustaría conocer algún lugar? ¿Qué relación tiene la imagen con el texto? ¿Qué otra imagen puede acompañar el texto? ¿Para qué se escribió el texto? ¿De qué otro lugar se puede realizar un texto descriptivo? ¿Qué partes identificas en el texto descriptivo?

La docente explica lo siguiente

Los textos descriptivos son aquellos que buscan detallar los rasgos ya sea un objeto, una persona, un animal, un lugar, entre otras cosas.

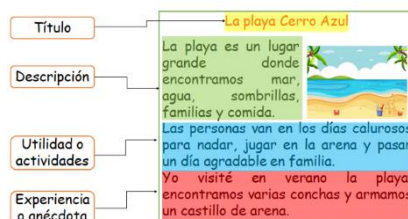
Luego, presenta el texto descriptivo de lugar, con el fin de que hagan una interpretación global de lo que observan, identifiquen la información que brinda:

Título

Descripción

Utilidad o actividades

Experiencia o anécdota.



Respondemos y desarrollamos juntos la ficha de lectura

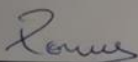
CIERRE

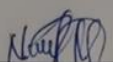
Pedimos a los estudiantes que expliquen con mayor detalle lo aprendido en la clase de hoy:

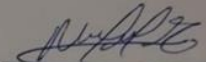
¿Qué aprendieron hoy? ¿Cuál es el texto que nos dice cómo es el lugar? ¿Qué lugar conociste?

¿Fue interesante? ¿Qué dificultades tuve? ¿Cómo lo supere? ¿Te gusto el texto? ¿por qué?

Se promueve la autoevaluación del cumplimiento de las normas acordadas, generando la reflexión sobre la autorregulación de las mismas.


Firma de la docente


Firma de la investigadora


Firma de la investigadora

ARRIBA, ABAJO, PRACTICANDO LA CONCENTRACIÓN



SESIÓN N°12

Título:	Sumamos en la recta numérica
Área:	Matemática
Propósito de la sesión:	hoy los estudiantes van a contar de diferentes formas, sin equivocarse y de manera rápida las cantidades.

1.- DATOS INFORMATIVOS:

Institución Educativa:	“Manuel Muñoz Najara”	Docente:	Natalia Huahuasoncco
Grado:	5to	Fecha:	JUEVES 29/08

2.- PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE:

Competencias y capacidades	Desempeños	Criterios de evaluación	Evidencia	Instr. de evaluación
- Resuelve problemas de cantidad Usa estrategias y procedimientos de estimación y cálculo.	Emplea estrategias y procedimientos como los siguientes: Estrategias heurísticas. Estrategias de cálculo mental, como las descomposiciones aditivas o el uso de analogías ($70 + 20$; $70 + 9$, completar a la decena más cercana, usar dobles, sumar en vez de restar, uso de la conmutatividad). -	Realiza sumas haciendo uso de la recta numérica	Resuelve una ficha donde resuelve sumas en recta numérica	

Enfoque transversal	ORIENTACIÓN AL BIEN COMÚN. AMBIENTAL
----------------------------	--------------------------------------

3. DESARROLLO DE ESTRATEGIAS:

INICIO
Se juega con los niños y niñas a la propina, para ello cada estudiante deberá tener monedas y billetes y realizar un ejemplo donde se visualiza la acción agregar.

(Por ejemplo: Sí tienes s/.10 soles y te doy s/.5 soles más ¿Cuánto dinero tienes ahora de propina?)

Una vez terminado, se formula preguntas:

¿Qué hiciste para tener la cantidad final?,

¿QUITASTE O AGREGASTE? ¿La cantidad inicial aumentó o disminuyó? ¿Cómo podemos saber?

Presento el propósito de la sesión: hoy los estudiantes van a contar de diferentes formas, sin equivocarse y de manera rápida las cantidades.

Se comunican los criterios de evaluación

Representa las cantidades propuestas con material concreto.

Representa cantidades usando material concreto y gráficos.

Realiza sumas haciendo uso de la recta numérica.

Explica la estrategia usada en la recta numérica.

DESARROLLO

PLANTEAMIENTO

DEL PROBLEMA:

Acompañado a través de las pausas de mano arriba, mano abajo, mano cerrada y mano abierta

se

presenta el siguiente problema:

Se invita a los estudiantes a participar del juego

“Yo avance más” para ello, se debe tener un dado y se tapa el número 6, se traza una recta numérica en el patio. Se les explica a los estudiantes las instrucciones del juego

“Yo avancé más”

Jugando a Yo avancé más, ¿cuántos puntos debo sacar en cada tiro para ganar en mi grupo?, y ¿cuántos puntos debo sacar en cada tiro para ganar definitivamente?
Instrucciones Traza en el piso una recta numerada (puede ser como el dibujo de abajo). Para iniciar el juego, todos lanzarán el dado. Cada niño o niña dará tantos saltos en un pie como puntos haya obtenido al lanzar el dado. Luego, lo volverá a lanzar y avanzará nuevamente de acuerdo a la cantidad de puntos que obtuvo, diciendo la cantidad que corresponde avanzar, por ejemplo: avanzaré cuatro más. Cada participante solo podrá lanzar el dado dos veces. Ganará quien haya logrado pasar toda la recta. Repite el juego varias veces para que puedan participar todos los estudiantes. Recuérdales que deben anotar los saltos que dieron. 0 1 2 3 4 5 6

FAMILIARIZACIÓN CON EL PROBLEMA: Se realiza preguntas para asegurar la comprensión

¿para qué les servirá el dado?

¿qué deben hacer con los puntos que anota el dado? ¿

hacia donde saltarán? ¿cuántos puntos saltarán?

BÚSQUEDA Y EJECUCIÓN DE LA ESTRATEGIA:

Se recoge las estrategias utilizadas por los estudiantes en el juego para ello pregunto:

¿cómo saben cuanto saltarán? ¿hasta que número deben saltar para ganar?

¿Con cuántos saltos ganan de todas maneras? Se deja que jueguen y apliquen sus estrategias propias

Se les indica que representen mediante dibujos el juego que realizaron, cabe mencionar que deben dibujar una recta numérica y en ella señalar el total de saltos que dieron

• REPRESENTACIÓN:

Se presenta la estrategia para resolver el problema, a partir de las estrategias usadas estudiantes.



FORMALIZACIÓN: Profundizamos los aprendizajes enfatizando bajo las siguientes preguntas:
 ¿Qué es lo que más les agrado del juego? ¿Quién salto toda la recta?

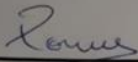
CIERRE

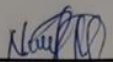
Luego de realizar las diferentes actividades, invitamos a los estudiantes a que reflexionen sobre el proceso de su aprendizaje a través de las siguientes preguntas:

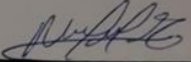
¿Qué aprendimos? ¿Qué dificultades tuvieron? ¿Cómo lo superaron?

Se promueve la autoevaluación del cumplimiento de las normas acordadas, generando la reflexión sobre la autorregulación de las mismas.

Se felicita y agradece a todos por el esfuerzo realizado.


Firma de la docente


Firma de la investigadora


Firma de la investigadora

MANO ARRIBA, MANO ABAJO, MANO CERRADA Y MANO ABIERTA

Anexo 2

Instrumentos de investigación

Ficha de observación estructurada de las pausas activas

Datos del Evaluador:

- Nombre del Evaluador: _____
- Fecha: _____
- Grado y Sección: _____

Instrucciones para su Aplicación:

Evalúe cada criterio en una escala de 1 a 5, donde:

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

DIMENSIÓN Tipos de pausas activas	INDICADORES	Puntaje				
		1	2	3	4	5
Respiración	1. El estudiante realiza respiraciones profundas cuando se le indica en clase.					
	2. El estudiante muestra calma después de respirar profundo.					
	3. El estudiante respira por la nariz y exhala por la boca durante los ejercicios.					
	4. El estudiante durante las pausas activas lo utiliza para realizar la respiración adecuada.					
Ejercicios de movimiento corporal	5. El estudiante participa activamente en los ejercicios de movimiento corporal.					
	6. El estudiante realiza correctamente los movimientos enseñados por el docente.					
	7. El estudiante muestra entusiasmo durante los ejercicios de movimiento corporal.					
	8. El estudiante realiza movimientos de manera fluida.					
Movimientos de cuello y hombros	9. El estudiante realiza movimientos de cuello en forma lenta y cuidadosa.					
	10. El estudiante es capaz de realizar movimientos de rotación del cuello y los hombros sin perder el equilibrio.					
	11. El estudiante mueve los hombros siguiendo las instrucciones del docente.					

	12. El estudiante realiza estiramientos de cuello y hombros sin mostrar incomodidad.					
	13. El estudiante mantiene una postura correcta al mover el cuello o los hombros durante los ejercicios					
	14. El estudiante es consciente de su postura y movimientos durante las actividades físicas					
Juego de memoria	15. El estudiante participa con atención en el juego de memoria.					
	16. El estudiante logra recordar las imágenes o palabras presentadas.					
	17. El estudiante demuestra interés por mejorar su desempeño en el juego de memoria.					
	18. El estudiante tiene la capacidad de asociar las cartas o elementos correctamente después de verlos por un breve período					
	19. El estudiante muestra entusiasmo y perseverancia cuando el juego se vuelve más difícil					
	20. El estudiante puede recordar los detalles después de un tiempo de haber visto los objetos o cartas					

Observaciones:

Ficha de observación estructurada de atención – Pre test

Datos del Evaluador:

- Nombre del Evaluador: _____
- Fecha: _____
- Grado y Sección: _____

Instrucciones para su Aplicación:

Evalúe cada criterio en una escala de 1 a 5, donde:

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

DIMENSIONES	INDICADORES	Puntaje				
		1	2	3	4	5
Atención selectiva	1. El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.					
	2. El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea.					
	3. El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga.					
	4. El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas.					
	5. El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado					
	6. El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa					
Atención sostenida	7. El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente.					
	8. El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad.					
	9. El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad.					
	10. El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando.					
	11. El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.					

	12. El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque					
	13. El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad					
Atención dividida	14. El estudiante organiza sus materiales cuando debe trabajar en varias actividades.					
	15. El estudiante se acuerda de las instrucciones para más de una actividad.					
	16. El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.					
	17. El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.					
	18. El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)					
	19. El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas					
	20. El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente					
	TOTAL					

Ficha de observación estructurada de resolución de problemas matemáticos - Pos test
Datos del Evaluador:

- Nombre del Evaluador: _____
- Fecha: _____
- Grado y Sección: _____

Instrucciones para su Aplicación:

Evalúe cada criterio en una escala de 1 a 5, donde:

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

DIMENSIONES	INDICADORES	Puntaje				
		1	2	3	4	5
Atención selectiva	1. El estudiante comienza la tarea encomendada en clases sin distraerse.					
	2. El estudiante mantiene la concentración durante un buen tiempo al realizar su tarea.					
	3. El estudiante regresa a sus actividades rápidamente, en caso se distraiga.					
	4. El estudiante finaliza la tarea sin dejar actividades incompletas.					
	5. El estudiante puede completar una tarea sin necesidad de ser constantemente guiado o recordado					
	6. El estudiante disfruta y mantiene concentrado/a cuando realiza una tarea que le interesa					
Atención sostenida	7. El estudiante escucha con atención durante la explicación del docente.					
	8. El estudiante permanece atento durante toda la clase o actividad.					
	9. El estudiante evita distracciones cuando debe realizar una actividad.					
	10. El estudiante muestra interés constante en la actividad que está realizando.					
	11. El estudiante puede mantener la atención a lo largo de toda una clase.					

	12. El estudiante es capaz de mantener su atención en actividades repetitivas o largas sin perder el enfoque					
	13. El estudiante muestra resistencia a la fatiga mental y sigue concentrado durante toda la actividad					
Atención dividida	14. El estudiante organiza sus materiales cuando debe trabajar en varias actividades.					
	15. El estudiante se acuerda de las instrucciones para más de una actividad.					
	16. El estudiante puede cambiar entre diferentes actividades sin confusión.					
	17. El estudiante logra hacer varias tareas al mismo tiempo con éxito.					
	18. El estudiante se organiza bien cuando tiene que hacer varias tareas a la vez (por ejemplo, escribir y escuchar al mismo tiempo)					
	19. El estudiante es capaz de manejar múltiples tareas sin perder el foco en ninguna de ellas					
	20. El estudiante parece sentirse cómodo/a realizando múltiples tareas simultáneamente					
	TOTAL					

Anexo 3**Validación de instrumentos**

Anexo 4
Consolidación de datos estadísticos

Base de datos

MPRENSIÓN DEL PROBLEMA			PLANIFICACIÓN DE LA SOLUCIÓN					EJECUCIÓN DE LA SOLUCIÓN								REFLEXIÓN Y VERIFICACIÓN DE LA RESPUESTA										
PREI2	PREI3	PREI4	PREI5	PREI6	PREI7	PREI8	PREI9	PREI10	PREI11	PREI12	PREI13	PREI14	PREI15	PREI16	PREI17	PREI18	PREI19	PREI20	PD1	PD2	PD3	PD4	PRE			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	7	5	20			
2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	1	2	2	2	1	2	9	12	16	9	46			
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	7	14	10	39			
3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	9	9	14	10	42			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	8	8	14	10	40			
1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	4	14	10	32			
2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	10	21	15	54			
2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	9	21	15	53			
2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	12	21	15	56			
3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	12	12	28	20	72			
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	21	15	60			
2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	21	15	52			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	8	8	14	12	42			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	8	8	14	15	45			
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	12	12	21	15	60			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	8	8	14	15	45			
2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	11	21	15	55			
2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	8	13	31	25	77			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	20	15	51			
2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2	1	8	7	11	6	32		
2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	12	21	15	56			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	20	15	51			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	18	15	49			
1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	7	14	10	35			
2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	21	15	52			
2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9	12	27	20	68			
2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	8	12	28	25	73			
1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	6	14	10	34			
2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	8	11	26	20	65			
2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	8	8	20	15	51			

DE LA SOLUCIÓN		EJECUCIÓN DE LA SOLUCIÓN							REFLEXIÓN Y VERIFICACIÓN DE LA RESPUESTA										
POS17	POS18	POS19	POS110	POS111	POS112	POS113	POS114	POS115	POS116	POS117	POS118	POS119	POS120	OD1	OD2	OD3	OD4	POS	
4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	5	14	16	25	21	76
4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	5	16	16	26	21	79
4	3	4	4	4	4	1	4	4	4	4	4	5	4	4	16	16	25	21	78
4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	4	5	5	4	16	17	26	22	81
4	4	4	4	5	5	2	5	5	4	4	5	4	5	5	16	17	30	23	86
4	5	4	4	5	4	1	5	5	4	4	5	4	5	5	17	18	28	23	86
4	4	4	4	5	5	2	4	5	5	4	5	5	4	5	17	18	30	23	88
4	5	4	5	4	4	1	4	4	5	4	5	5	4	5	17	18	27	23	85
4	4	4	4	5	4	2	5	4	4	3	4	5	4	5	18	17	28	21	84
4	5	4	4	5	5	1	4	4	5	5	4	5	5	4	17	17	28	23	85
4	4	4	4	5	4	2	5	5	4	4	4	4	5	4	18	16	29	21	84
4	5	4	4	4	4	1	4	4	5	4	5	5	5	4	16	19	26	23	84
5	4	4	4	4	5	2	5	4	5	5	4	5	5	4	16	18	29	23	86
5	3	4	4	4	4	1	4	5	4	5	4	4	4	5	17	17	26	22	82
5	4	4	4	4	5	2	5	5	4	4	4	4	3	5	16	16	29	20	81
4	3	5	4	4	4	1	4	4	5	5	5	4	5	5	17	17	27	24	85
5	4	5	5	5	5	3	4	4	5	4	5	4	4	5	16	17	31	22	86
4	5	5	5	5	4	2	5	3	4	5	5	4	5	5	17	17	28	24	86
4	4	5	4	5	5	1	4	4	5	4	4	5	4	4	18	17	28	21	84
5	3	4	5	4	4	2	4	5	5	4	4	5	4	4	17	16	29	21	83
4	4	4	4	4	5	1	5	5	5	5	5	5	4	4	16	18	29	23	86
5	5	5	5	4	4	2	4	5	4	5	4	4	5	5	18	19	28	23	88
4	4	5	4	5	5	1	4	4	4	5	5	5	4	5	17	17	27	24	85
3	3	4	4	4	4	2	5	5	4	4	4	5	4	5	17	14	28	22	81
4	4	5	4	5	5	1	4	4	5	4	5	4	4	5	17	17	28	22	84
4	5	4	4	5	4	3	4	5	5	5	4	5	5	4	17	18	30	23	88
5	4	5	5	5	4	2	4	4	4	5	5	5	4	5	17	18	28	24	87
4	4	4	4	4	5	3	4	5	4	4	5	5	3	4	18	16	29	21	84
5	5	5	5	5	4	2	5	4	5	5	4	5	5	4	17	20	30	23	90
5	5	4	5	4	4	2	5	5	4	5	5	4	5	4	16	18	29	23	86

Anexo 5
Matrices de investigación

Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variables	Dimensiones	Indicadores	Metodología	Muestra e instrumento
Problema general ¿Cuál es el efecto de las pausas activas para la mejora de la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024? Problema específico ¿Cuál es el nivel de atención antes del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024? ¿Cuál es el nivel de atención después del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024?	Objetivo general Determinar el efecto de la aplicación de las pausas activas para mejorar la atención de los estudiantes de 5to grado B de primaria de la Institución Educativa pública N°41008 Manuel Muñoz Najar, Arequipa-2024. Objetivos específicos Evaluar el nivel de atención antes del uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024 Evaluar el nivel de atención después del	Hipótesis positiva Las pausas activas tienen efecto en la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024. Hipótesis nula Las pausas activas no tienen efecto en la atención en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024.	Variable 1: Pausas activas	Tipos de pausas activas	Respiración	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Experimental Diseño: Preexperimental	Muestra La muestra investigada está conformada por 18 estudiantes de quinto grado “B” de primaria de la I.E Manuel Muñoz Najar Instrumentos Lista de cotejo con escala de Likert para la recolección de datos
					Ejercicios de movimiento corporal		
					Movimiento de cuello y hombros		
					Juegos de memoria		
			Variable 2: Atención	Atención selectiva	Habilidad para enfocarse en una tarea específica		
				Atención sostenida	Mantiene la atención a lo largo del tiempo		
				Atención dividida	Capacidad para manejar múltiples tareas simultáneamente		

	uso de pausas activas en los estudiantes de 5to grado “B” de la Institución Educativa N°41008 Manuel Muñoz Najar Cercado, Arequipa-2024						
--	---	--	--	--	--	--	--

Matriz de operacionalización de variables

Problema	Variables	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores
	V.1. Independiente Pausas activas	Las pausas activas son breves interrupciones programadas durante la jornada escolar o laboral en las que se realizan actividades físicas ligeras, como estiramientos, ejercicios de respiración y movimientos simples (Baldovino, 2025).	Tipos de pausas activas	Respiración
				Ejercicios de movimiento corporal
				Movimientos de cuello y hombros
				Juego de memoria
	V2. Dependiente Atención	La atención es un proceso psicológico fundamental que consiste en la capacidad de una persona para seleccionar y concentrarse en ciertos estímulos o información del entorno, mientras ignora otros irrelevantes (Sánchez & Maldonado, 2023).	Atención selectiva	Habilidad para enfocarse en una tarea específica
			Atención sostenida	Mantiene la atención a lo largo del tiempo
			Atención dividida	Capacidad para manejar múltiples tareas simultáneamente