

Familia y escuela en sinergia: evidencia experimental sobre su impacto en el aprendizaje integral en educación inicial

Family and School in Synergy: Experimental Evidence on Their Impact on Holistic Learning in Early Childhood Education

Yovana M. PALIZA¹

Graciela V. HUATUCO²

María del C. CABRERA³

Agustina L. RAMIREZ⁴

¹ Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Y Valle, Perú. ypaliza@une.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0001-9683-9895>

² Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Y Valle, Perú. ghuatuco@une.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0002-0272-5414>

³ Escuela de educación superior pedagógica pública Monterrico, Perú. mcabrera@monterrico.edu.pe / <https://orcid.org/0000-0002-3877-9537>

⁴ Escuela de educación superior Pedagógica Pública Monterrico, Perú. aleon@monterrico.edu.pe y <https://orcid.org/0000-0002-5200-720X>

RESUMEN

El estudio evaluó la influencia del programa familia escuela en el aprendizaje integral en educación inicial mediante un diseño preexperimental con pretest y posttest en 100 estudiantes. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en desarrollo infantil, alcanzando niveles logrados. Asimismo, se fortalecieron competencias en matemáticas, comunicación, personal social y ciencia, destacando el valor de estrategias lúdicas y la participación familiar como base del proceso educativo.

Palabras clave: : aprendizaje integral, familia escuela, educación inicial, desarrollo infantil, estrategias lúdicas.

ABSTRACT

The study evaluated the influence of the family school program on integral learning in early education through a pre-experimental design with pretest and posttest applied to 100 students. The results showed significant improvements in child development, reaching achieved levels. Likewise, competencies in mathematics, communication, personal social, and science were strengthened, highlighting the value of playful strategies and family participation as a foundation of the educational process.

Keywords: integral learning, family school, early education, child development, playful strategies.

Recibido: 16/04/2026

Aprobado: 17/05/2026

Publicado: 30/07/2026

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo integral en la primera infancia constituye un pilar determinante para la formación del capital humano; sin embargo, su consolidación no depende exclusivamente de factores biológicos o estructurales, sino de la calidad de las interacciones educativas que experimenta el niño en sus entornos inmediatos. En efecto, si bien organismos internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia advierten que la pobreza, la crisis climática y la privación nutricional afectan el desarrollo infantil, estos factores adquieren relevancia educativa en la medida en que limitan las oportunidades de estimulación cognitiva, lingüística y socioemocional en el entorno familiar (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2024). En este sentido, el problema no radica únicamente en la condición estructural, sino en la ausencia de mediaciones pedagógicas que permitan compensar dichas desventajas desde la interacción familia-escuela. Desde una perspectiva sistémica, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNESCO & UNICEF (2024) señalan que la falta de articulación entre la familia y la escuela compromete el desarrollo de funciones ejecutivas esenciales para el aprendizaje. Esta evidencia permite desplazar el análisis desde una lectura estructural del problema hacia una dimensión pedagógica: el desarrollo infantil se ve afectado no solo por las condiciones de vida, sino por la debilidad en los procesos de acompañamiento educativo en el hogar.

En el contexto de América Latina, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2024) advierte que las desigualdades estructurales inciden directamente en el desarrollo de competencias, especialmente en el lenguaje. No obstante, la evidencia también sugiere que dichas brechas no son únicamente económicas, sino interaccionales, porque la calidad de los estímulos en el entorno familiar condiciona el desarrollo de habilidades comunicativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2023). En esta línea, El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2022) enfatiza la necesidad de integrar el aprendizaje temprano con prácticas de acompañamiento familiar, lo que implica reconocer a la familia como un agente pedagógico activo y no solo como un contexto pasivo de desarrollo. En el Perú, esta problemática adquiere mayor complejidad. El Instituto Nacional de Estadística e Informática (2023) reporta rezagos en el desarrollo del lenguaje y habilidades socioemocionales en niños menores de seis años, especialmente en contextos vulnerables. Si bien El Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, MIDIS (2024) vincula estos resultados con factores como la anemia, su impacto en el aprendizaje no es directo, sino mediado por las condiciones de estimulación y acompañamiento en el entorno familiar. En este sentido, el problema educativo no se reduce a la condición de salud, sino a la limitada capacidad de las familias para generar experiencias de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo cognitivo y social del niño. Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (2024) reconoce la necesidad de incorporar enfoques como la neuroeducación para mejorar las prácticas pedagógicas; sin embargo, estas estrategias suelen concentrarse en el aula, sin extenderse de manera sistemática al entorno familiar, lo que restringe su impacto.

Las transformaciones sociales, económicas y culturales han complejizado la función educativa de la familia, limitando su capacidad para acompañar de manera sistemática el desarrollo infantil. Tal como advierte Blanco (2024) la participación familiar no garantiza por sí misma resultados educativos, sino que su efectividad depende de la orientación pedagógica que reciba y de su articulación con las prácticas escolares. En muchos casos, las prácticas de crianza se sustentan en experiencias no estructuradas, lo que restringe la generación de estímulos adecuados para el desarrollo de competencias en áreas específicas del aprendizaje. Frente a esta situación, la escuela adquiere un rol mediador fundamental, no solo en la formación del estudiante, sino en la orientación de las familias como agentes coeducadores. En esta línea, Nieto de Fagoaga (2024) sostiene que la educación inicial requiere una mediación pedagógica especializada que trascienda el aula y se proyecte hacia el entorno familiar, permitiendo que los padres incorporen estrategias de acompañamiento acordes al desarrollo infantil. De este modo, la relación familia-escuela se configura como un sistema de corresponsabilidad que posibilita la continuidad del aprendizaje en distintos contextos. En el ámbito de la comunicación, el entorno familiar actúa como principal fuente de estimulación verbal (Bejar et al., 2025); en el área personal social, las interacciones familiares fortalecen la autorregulación y la convivencia (Salto et al., 2024).

En este marco, la articulación entre familia y escuela permite generar entornos de aprendizaje más favorables, superando enfoques centrados exclusivamente en el aula y promoviendo dinámicas de acompañamiento, diálogo y construcción conjunta del conocimiento. En este contexto, surge el programa "Familia y Escuela juntos", orientado a fortalecer la relación entre la comunidad educativa y las familias mediante estrategias estructuradas de intervención. Sin embargo, a pesar del reconocimiento teórico de la participación familiar, se identifica un vacío en investigaciones empíricas que analicen de manera rigurosa cómo estos programas inciden en el desarrollo de competencias específicas en educación inicial, particularmente en contextos como el peruano, donde las condiciones socioculturales influyen significativamente en la dinámica educativa. Frente a esta problemática, la presente investigación se justifica en la necesidad de generar evidencia científica que permita comprender la influencia de la articulación entre familia y escuela en el desarrollo integral infantil, aportando elementos que orienten el diseño e implementación de estrategias educativas dirigidas a fortalecer la participación parental. De este modo, el objetivo de la investigación es determinar la influencia de la

aplicación del programa “Familia y Escuela juntos” en el aprendizaje integral de los estudiantes de una institución educativa inicial, así como en las áreas específicas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente.

1.1. Marco Teórico

La teoría del aprendizaje integral encuentra su fundamento principal en la propuesta de Howard Gardner, quien revolucionó la pedagogía contemporánea mediante la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En la actualidad, esta visión se actualiza al entender la educación integral como un enfoque pedagógico dinámico que responde a los desafíos de los tiempos de cambio, buscando un equilibrio entre lo cognitivo y lo emocional (Elizalde y Barni, 2024). No obstante, este desarrollo no se produce de manera aislada, sino en interacción con los contextos de socialización del niño, especialmente el entorno familiar, donde se generan las primeras experiencias de aprendizaje que condicionan la construcción de sus capacidades cognitivas y socioemocionales. Piaget argumenta que durante este periodo los niños atraviesan estadios fundamentales que requieren una interacción activa. Por ello, la enseñanza inicial debe centrarse en el sujeto como constructor de su conocimiento, respetando los ritmos biológicos y las conexiones neuronales que se establecen en esta etapa temprana (Gutiérrez y Ruiz, 2018). En este sentido, la interacción no se limita al aula, sino que se extiende al entorno familiar, donde la mediación de los padres influye en la consolidación de aprendizajes a través de experiencias cotidianas. Asimismo, el aprendizaje integral se define como un proceso dinámico orientado al equilibrio entre el saber, el hacer y el ser. Esta variable se caracteriza por su multidimensionalidad, promoviendo el pensamiento crítico mediante metodologías activas como el aprendizaje-servicio, el cual vincula la formación académica con la responsabilidad social (Chambi-Mescoco, 2021). Desde esta perspectiva, la articulación entre familia y escuela adquiere un rol fundamental, en tanto permite dar continuidad a los procesos formativos en distintos contextos, fortaleciendo el desarrollo de competencias en áreas como la comunicación, la matemática y la interacción social.

En este marco, la integración de dimensiones cognitivas, sociales y emocionales favorece el desarrollo integral del estudiante. Esta perspectiva se refuerza con el uso del juego como recurso educativo fundamental, el cual contribuye al aprendizaje significativo y al desarrollo socioemocional desde los primeros años de vida (Gallardo y Gallardo, 2018). Del mismo modo, la implementación del aprendizaje integral requiere estrategias transversales que rompan con la fragmentación curricular. Entre sus rasgos distintivos destaca la generación de aprendizajes significativos que actúen como motores reales de transformación educativa en los niveles básicos (Vásquez y Reynoso, 2025). Bajo este paradigma, la evaluación se transforma en una herramienta diagnóstica continua. En este proceso, la formación docente es vital, especialmente para desarrollar la capacidad de educar en la diversidad, integrando un enfoque inclusivo que reconozca las necesidades de todos los estudiantes (Garay et al., 2023). Igualmente, la educación inicial se constituye como el nivel destinado a potenciar el desarrollo infantil desde el nacimiento, utilizando la lúdica como estrategia didáctica esencial para el desarrollo cognitivo y social (Cevallos-Menéndez y Erazo-Delgado, 2023). El entorno educativo debe ofrecer un ambiente seguro que favorezca la exploración libre. Sin embargo, la efectividad de este nivel educativo depende en gran medida de la gestión; en ese sentido, el liderazgo directivo en la región suramericana enfrenta hoy el desafío de garantizar equidad y calidad en los servicios de atención a la primera infancia (Collantes-Alcalde et al., 2025).

En complemento, la educación inicial se distingue por su carácter preventivo de las desigualdades de origen. En la era digital, este nivel incorpora aulas interactivas para la estimulación de destrezas mediante el apoyo tecnológico, adaptando la enseñanza a las nuevas demandas del entorno (Nenger et al., 2024). Incluso enfoques clásicos, como el método Agazziano, mantienen vigencia al ser aplicados para fomentar aprendizajes significativos basados en la calidez y el contexto del infante (Coello, 2025). El aprendizaje integral se entiende como un proceso dinámico orientado al desarrollo equilibrado del saber, el hacer y el ser, lo que implica una formación que trasciende la adquisición de contenidos para incorporar dimensiones éticas, sociales y emocionales. Chambi-Mescoco (2021) sostiene que esta perspectiva se fortalece mediante metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio, que vinculan la formación académica con la responsabilidad social, promoviendo el pensamiento crítico y la conciencia ciudadana. Asimismo, Gallardo y Gallardo (2018) afirman que el desarrollo integral se ve potenciado por el uso del juego como estrategia pedagógica fundamental, ya que este favorece la construcción de aprendizajes significativos y el bienestar socioemocional en la infancia, en este sentido, el juego no solo constituye una actividad recreativa, sino un mecanismo esencial de desarrollo cognitivo y social. Vásquez y Reynoso (2025) destacan que la generación de aprendizajes significativos se convierte en un eje central para la transformación educativa, en tanto permite articular conocimientos con experiencias reales del estudiante. En este contexto, la evaluación adquiere un carácter formativo y continuo, orientado a la retroalimentación permanente del proceso de aprendizaje. Asimismo, la formación docente se posiciona como un elemento clave, especialmente en la construcción de competencias para atender la diversidad y promover una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes (Garay et al., 2023).

Cevallos-Menéndez y Erazo-Delgado (2023) señala que el entorno educativo debe garantizar condiciones de seguridad y confianza que permitan la exploración libre y el aprendizaje activo. Sin embargo, la efectividad de este nivel educativo no depende únicamente de las prácticas pedagógicas, sino también de factores institucionales como la gestión y el liderazgo educativo. En este sentido, Collantes-Alcalde et al. (2025) advierten que el liderazgo directivo en el contexto suramericano enfrenta el desafío de asegurar la calidad y equidad en los servicios de atención a la primera infancia, lo que resulta determinante para el logro de aprendizajes significativos. En el contexto actual, caracterizado por la transformación digital, este nivel educativo incorpora herramientas tecnológicas que permiten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, facilitando la estimulación de habilidades mediante entornos interactivos (Nenger et al., 2024). Asimismo, enfoques pedagógicos tradicionales, como el método Agazziano, mantienen vigencia al centrarse en el niño como sujeto activo de su aprendizaje, promoviendo experiencias educativas basadas en el afecto, el contexto y la cercanía (Coello, 2025). En este proceso, la participación de la comunidad educativa y el rol mediador del docente resultan fundamentales para consolidar la identidad del niño y favorecer su inserción en el sistema educativo formal.

1.2. Estudios previos

Angulo et al. (2020) determinaron en su análisis sobre el nivel preescolar que las actividades lúdicas no deben considerarse meros complementos recreativos, sino el eje motor que articula las dimensiones cognitiva, afectiva y psicomotriz del infante. Esta visión se complementa con la revisión sistemática de Bejar et al. (2025) quienes establecieron que el desarrollo del lenguaje en estudiantes de inicial está intrínsecamente ligado a la calidad de los estímulos verbales recibidos en entornos educativos tempranos y a la capacidad del sistema para detectar dificultades de comunicación de manera oportuna. Por otro lado, la dimensión relacional y sistémica de la educación ha sido abordada por Blanco (2024) cuyo estudio demostró que la integración efectiva de la familia en los procesos institucionales es el factor determinante para garantizar una verdadera inclusión escolar y el bienestar emocional del menor. En una línea de reflexión similar sobre los desafíos actuales, Elizalde y Barni (2024) argumentan que, ante los cambios sociales globales, la educación integral debe priorizar la formación de la resiliencia y la autorregulación emocional, preparando al niño para interactuar en entornos de alta incertidumbre. No obstante, a pesar de estos avances teóricos, Jiménez Rojas & Quintana Hernández (2019) advierten que en América Latina persiste un desafío pendiente respecto a la calidad educativa, señalando que el aumento en la cobertura no ha garantizado necesariamente estándares pedagógicos óptimos ni infraestructura adecuada para el desarrollo integral. Desde la perspectiva del rol docente, Nieto de Fagoaga (2024) identificó que los educadores de primera infancia enfrentan hoy el reto de transitar de un modelo de cuidado básico hacia una mediación pedagógica especializada basada en la neuroeducación. Esta necesidad de tecnificación en la enseñanza se ve respaldada por el trabajo de Rimascca et al. (2025) quienes mediante una revisión sistemática validaron que las estrategias basadas en el juego incrementan significativamente el interés y la retención de conocimientos en los párvulos. En el ámbito de la gestión y organización escolar, Salazar-Caballero et al. (2023) demostraron que una planificación estratégica rigurosa impacta de manera positiva en la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiendo una mejor articulación de los objetivos institucionales con las necesidades del estudiante. En particular, la comprensión del niño como un ser biológico y social ha sido profundizada por Salto et al. (2024) quienes resaltan que el desarrollo de los 0 a los 5 años debe abordarse desde una mirada reflexiva que considere la salud, la nutrición y el afecto como componentes inseparables del progreso cognitivo. Esta búsqueda de un desarrollo equilibrado encuentra un punto de aplicación práctica en la autonomía infantil; al respecto, Vasquez y Ríos (2025) concluyeron que el fomento del juego libre es una estrategia fundamental para que el infante desarrolle independencia y capacidad de toma de decisiones. En consecuencia, estos estudios previos destacan que la educación inicial demanda una visión transdisciplinaria donde la lúdica, la gestión estratégica y el soporte familiar converjan para asegurar un desarrollo integral de alta calidad.

2. METODOLOGÍA

2.1. Enfoque y diseño de investigación

La presente investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, orientado a analizar la relación y el efecto entre variables mediante el uso de procedimientos estadísticos. Este enfoque permite medir los fenómenos de estudio de manera objetiva y contrastar las hipótesis planteadas a partir de los datos obtenidos. El diseño corresponde a un estudio preexperimental de tipo pretest-posttest con un solo grupo (O1 – X – O2), en el cual se realizó una medición inicial de la variable dependiente, seguida de la aplicación del programa y una medición posterior para identificar los cambios producidos. En este sentido, se reconoce que la ausencia de grupo de control limita la capacidad de establecer relaciones de causalidad, ya que los resultados pueden estar influenciados por factores como la maduración de los estudiantes o las prácticas pedagógicas regulares. Por ello, el análisis se orienta a identificar asociaciones entre la intervención y los resultados observados. El grupo de estudio estuvo conformado por 100 estudiantes de cinco años de edad pertenecientes a una institución educativa inicial.

2.2 Hipótesis de la investigación

Hipótesis general

HG. La aplicación del Programa “Familia y Escuela juntos” influye significativamente en el aprendizaje integral de los estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Lima.

Hipótesis específicas

HE1. La aplicación del Programa “Familia y Escuela juntos” influye significativamente en el área matemática de los estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Lima.

HE2. La aplicación del Programa “Familia y Escuela juntos” influye significativamente en el área de comunicación de los estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Lima.

HE3. La aplicación del Programa “Familia y Escuela juntos” influye significativamente en el área personal social de los estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Lima.

HE4. La aplicación del Programa “Familia y Escuela juntos” influye significativamente en el área ciencia y ambiente de los estudiantes de una Institución Educativa Inicial de Lima.

2.3. Variables del estudio

El programa “Familia y Escuela juntos” se desarrolló mediante una intervención estructurada de diez sesiones dirigidas a padres de familia, con una frecuencia semanal y una duración aproximada de 60 minutos por sesión. La metodología se basó en estrategias participativas y lúdicas orientadas a fortalecer el rol de los padres como mediadores del aprendizaje en el hogar. Durante las sesiones se implementaron actividades de orientación pedagógica, demostraciones prácticas, trabajo colaborativo y dinámicas de juego, las cuales fueron replicadas por los padres con sus hijos en el entorno familiar. Asimismo, el programa incluyó actividades de acompañamiento en el hogar vinculadas a las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente, permitiendo reforzar los aprendizajes desarrollados en el aula.

Variable independiente (V1): Programa de objetivo ambicioso “Familia y Escuela juntos”.

Variable dependiente (V2): Aprendizaje integral.

Variables intervinientes (Vi): Género, escolaridad de los estudiantes y condición socioeconómica.

A continuación se muestran los cuadros correspondiente a las variables estudiadas.

Cuadro1. Matriz de Operacionalización de variable 1: Programa del objetivo ambicioso “Familia y Escuela Juntos”

Dimensión	Indicadores	Ítems
Interacción de los padres	Participación de los padres en reuniones y actividades del programa	Sesión 1: Nos conocemos para relacionarnos mejor
Desempeño de los comités de aula	Organización y elaboración del plan de trabajo de los comités de aula	Sesión 2: Elaboramos nuestros planes de aula
Conocimiento de las propuestas pedagógicas del MINEDU	Comprensión de cómo aprenden los niños según el currículo nacional	Sesión 3: Nuestros niños y niñas aprenden para desarrollarse en competencias
Respeto por los principios de la educación inicial	Sensibilización sobre la importancia de la educación inicial	Sesión 4: Conocemos qué necesitan nuestros niños y niñas para desarrollarse integralmente
Conocimiento del desarrollo integral del niño	Identificación de los componentes del desarrollo integral infantil	Sesión 5: Elaboran un cartel sobre el desarrollo integral de los niños
Hábitos de aseo, alimentación y orden	Promoción de hábitos saludables y pautas de crianza	Sesión 6: Conocen sobre hábitos de aseo y pautas de crianza
Actividades en beneficio de la escuela	Participación en actividades recreativas y educativas	Sesión 7: Se divierten jugando con sus hijos en la escuela
Aprendizaje a través del juego	Comprensión de la importancia del juego en el aprendizaje	Sesión 8: Soy feliz jugando con mi familia
Involucramiento en actividades de la I.E.I.	Participación en actividades pedagógicas como dramatización	Sesión 9: Me identifico con los personajes de la dramatización
Acompañamiento en el hogar	Realización de actividades lúdicas y educativas en familia	Sesión 10: Elaboran un listado de actividades para desarrollarse en familia

Cuadro 2. Matriz de Operacionalización de variable 2: Aprendizaje integral

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Área Matemática	1.1 Número y relaciones	1, 2, 3, 4, 5
	1.2 Geometría y medición	6, 7, 8, 9, 10
Área Comunicación	2.1 Expresión y comprensión oral	11, 12, 13
	2.2 Comprensión de textos	14, 15
	2.3 Producción de textos	16, 17
	2.4 Expresión y apreciación artística	18, 19, 20
Área Personal Social	3.1 Desarrollo de la psicomotricidad	21, 22, 23
	3.2 Construcción de la identidad personal y autonomía	24
	3.3 Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática	25
	3.4 Testimonio de la vida en la formación cristiana	26
Área Ciencia y Ambiente	4.1 Cuerpo humano y conservación de la salud	27, 28
	4.2 Seres vivos, mundo físico y conservación del ambiente	29, 30

2.4. Población y muestra

La población estuvo constituida por 244 estudiantes matriculados en la Institución Educativa Inicial analizada. Estos estudiantes corresponden al nivel de educación inicial de cinco años y se encuentran distribuidos en los turnos de mañana y tarde. A partir de esta población se seleccionó una muestra conformada por 100 estudiantes de cinco años de edad correspondientes al II ciclo de educación inicial de los turnos mañana y tarde. El tipo de muestreo fue no probabilístico de tipo intencional, debido a que los sujetos ya se encontraban previamente organizados en grupos dentro de la institución educativa, por lo que se seleccionaron grupos ya existentes para el desarrollo de la investigación. Este tipo de muestreo se justifica debido a las condiciones propias del contexto educativo, donde los grupos ya se encuentran previamente conformados, lo que imposibilita la asignación aleatoria de los participantes. En este sentido, el estudio se orienta a un análisis contextualizado de la intervención, priorizando la validez interna sobre la generalización de los resultados.

2.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El principal instrumento utilizado fue una ficha de observación aplicada como pretest y postest, la cual permitió evaluar el aprendizaje integral de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa (Anexo 1). La ficha de observación fue aplicada por las docentes responsables del aula, quienes actuaron como observadoras calificadas durante el proceso de evaluación del pretest y postest. La valoración de los indicadores se realizó mediante observación directa del desempeño de los estudiantes en las actividades desarrolladas dentro del contexto educativo. Este instrumento estuvo conformado por 30 ítems con respuestas dicotómicas de tipo Sí y No, distribuidos en cuatro dimensiones del aprendizaje correspondientes a las áreas del currículo de educación inicial. La primera dimensión corresponde al área matemática y comprende los ítems del 1 al 10 relacionados con el desarrollo de competencias de número, relaciones, geometría y medición. La segunda dimensión corresponde al área de comunicación y abarca los ítems del 11 al 20 relacionados con la expresión oral, comprensión de textos, producción de textos y apreciación artística. La tercera dimensión corresponde al área personal social y comprende los ítems del 21 al 26 relacionados con psicomotricidad, construcción de la identidad personal, autonomía y convivencia democrática. La cuarta dimensión corresponde al área de ciencia y ambiente y comprende los ítems del 27 al 30 relacionados con el conocimiento del cuerpo humano, la conservación de la salud, los seres vivos y el cuidado del ambiente. La ficha de observación fue validada por especialistas en ciencias de la educación. Asimismo, la confiabilidad del instrumento fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de $\alpha = 0.84$, lo cual indica una adecuada consistencia interna del instrumento. En cuanto a la validez de contenido, esta fue determinada mediante juicio de expertos, calculándose el coeficiente V de Aiken, lo que permitió asegurar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems en relación con las dimensiones de la variable estudiada.

2.6. Análisis estadístico

La estadística descriptiva se utilizó para organizar y presentar los datos mediante medidas de tendencia central y dispersión. Para la contrastación de hipótesis se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, considerando mediciones antes y después de la intervención en un mismo grupo. Se asumió un nivel de significancia de $\alpha = 0,05$. El procesamiento de datos se realizó utilizando el software SPSS versión 26. Con la finalidad de interpretar los resultados obtenidos en la ficha de observación, se estableció un baremo de categorización según el puntaje total alcanzado por los estudiantes. En este sentido, los puntajes comprendidos

entre 0 y 10 fueron clasificados en el nivel “En inicio”, debido a que reflejan un desempeño básico y limitado en las competencias evaluadas. Asimismo, los puntajes entre 11 y 20 correspondieron al nivel “En proceso”, evidenciando avances parciales en el desarrollo del aprendizaje integral. Finalmente, los puntajes entre 21 y 30 fueron ubicados en el nivel “Logrado”, indicando un adecuado dominio de las competencias evaluadas en las diferentes áreas del aprendizaje integral.

3. RESULTADOS

Se presentan los resultados del análisis descriptivo e inferencial del pretest y posttest del grupo experimental, evidenciando cambios en el aprendizaje integral tras la aplicación del programa. Inicialmente, se muestran los resultados generales y, posteriormente, los análisis por áreas específicas.

3.1. Resultados del aprendizaje integral y contrastación de hipótesis

Se presentan los resultados del aprendizaje integral a partir del análisis del pretest y posttest, así como la contrastación de hipótesis mediante pruebas estadísticas, con el propósito de evidenciar los efectos del programa en el rendimiento global y por áreas específicas.

Cuadro 3. Promedios por áreas del aprendizaje integral en el pretest y posttest

Área	Pre test	Pos test
Matemática	6.36	18.84
Comunicación	5.6	18.62
Personal social	2.94	18.53
Ciencia y ambiente	2.14	17.95
Media	4.26	18.49

Los resultados del Cuadro 3 muestran que los promedios obtenidos en el posttest fueron superiores a los registrados en el pretest en todas las áreas evaluadas. Matemática pasó de 6.36 a 18.84; Comunicación de 5.60 a 18.62; Personal social de 2.94 a 18.53; y Ciencia y ambiente de 2.14 a 17.95. Asimismo, la media estandarizada general se incrementó de 4.26 en el pretest a 18.49 en el posttest, evidenciando una mejora en el aprendizaje integral de los estudiantes tras la aplicación del programa. Es importante precisar que los valores presentados en el Cuadro 3 corresponden a promedios por áreas del aprendizaje integral, mientras que el Cuadro 4 presenta los puntajes totales obtenidos en el instrumento general de evaluación, razón por la cual ambas medias responden a unidades de análisis diferentes.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos del puntaje total del instrumento

Estadísticos descriptivos	GE Pre test	GE Pos test
Media	8.52	27.88
Mediana	9	28
Moda	10	29
Desviación estándar	2.47198444	1.81063078
Varianza de la muestra	6.110707071	3.27838384
Rango	9	6
Mínimo	4	24
Máximo	13	30
Muestra	100	100

El análisis de estos estadísticos evidencia que las puntuaciones obtenidas en el pos test presentan valores considerablemente mayores que los del pre test, lo que confirma la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes. Asimismo, la reducción en los valores de la desviación estándar indica que los resultados obtenidos después de la aplicación del programa presentan una mayor homogeneidad entre los estudiantes evaluados. Antes de proceder a la comprobación de las hipótesis planteadas en la investigación, se realizó la prueba de normalidad con el objetivo de determinar si los datos obtenidos seguían una distribución normal. Para este propósito se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, la cual es recomendada cuando el tamaño de la muestra es mayor a cincuenta observaciones.

Cuadro 5. Prueba de normalidad con Kolmogorov-Smirnov

Variable	Estadístico	gl	Sig.
GE_inicio	0,879	99	0,064
GE_salida	0,914	99	0,054

Los resultados obtenidos muestran que los valores de significancia fueron mayores a 0,05, lo que indica que los datos presentan una distribución normal. En consecuencia, fue posible utilizar pruebas estadísticas paramétricas para la contrastación de las hipótesis planteadas. Para garantizar coherencia entre el planteamiento metodológico y el análisis inferencial, la contrastación estadística se realizó considerando la hipótesis general (HG) y las hipótesis específicas (HE1, HE2, HE3 y HE4) formuladas en la investigación. En este sentido, el Cuadro 6 presenta la comprobación de la hipótesis general relacionada con el aprendizaje integral, mientras que el Cuadro 7 muestra la contrastación de las hipótesis específicas correspondientes a las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente. Posteriormente, se aplicó la prueba t de Student para muestras relacionadas, debido a que se compararon mediciones pretest y postest en el mismo grupo de estudiantes.

Cuadro 6. Prueba t de Student para muestras relacionadas del aprendizaje integral

	Pre test	Pos test
Media	8.52	27.88
Observaciones	100	100
Diferencia hipotética de las medias	9.36	
t	-93.774124	
P valor	< 0.001	

El análisis de los resultados muestra que el valor t calculado evidencia diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest, considerando un nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, evidenciándose una asociación positiva entre la aplicación del programa "Familia y Escuela juntos" y la mejora del aprendizaje integral. No obstante, debido al diseño preexperimental sin grupo de control, los resultados deben interpretarse con cautela, considerando la posible influencia de variables intervinientes como la maduración biológica y las experiencias pedagógicas regulares.

Cuadro 7. Prueba de hipótesis específicas del aprendizaje integral por áreas

Área	Media Pre test	Media Pos test	t calculado	p valor	Decisión
Matemática	3.18	9.42	-90.06	< 0.001	Rechazar H0
Comunicación	2.8	9.31	-85.48	< 0.001	Rechazar H0
Personal social	1.47	5.56	-68.64	< 0.001	Rechazar H0
Ciencia y ambiente	1.07	3.59	-48.95	< 0.001	Rechazar H0

El análisis de los resultados evidencia diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el postest en todas las áreas evaluadas, considerando un nivel de significancia de 0,05. En consecuencia, se aceptan las hipótesis específicas alternas (HE1, HE2, HE3 y HE4), evidenciándose mejoras significativas en las áreas de matemática, comunicación, personal social y ciencia y ambiente. No obstante, debido al diseño preexperimental sin grupo de control, los resultados deben interpretarse como una asociación positiva entre la aplicación del programa y el aprendizaje integral, considerando que variables intervinientes como la maduración biológica y las experiencias pedagógicas regulares también pudieron influir en los cambios observados. Es importante precisar que las medias reportadas en el Cuadro 7 corresponden a promedios calculados por ítem dentro de cada dimensión evaluada, mientras que los valores presentados en el Cuadro 3 representan puntajes acumulados por área. Por ello, ambas medidas responden a escalas de análisis diferentes.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos evidencian un incremento significativo en los promedios estandarizados por áreas del aprendizaje integral, pasando de 4,26 en el pretest a 18,49 en el postest, lo que refleja una mejora en el desempeño de los estudiantes tras la aplicación del programa. Este hallazgo se vincula directamente con lo planteado por Angulo et al. (2020) quienes sostienen que el aprendizaje en la primera infancia se estructura a partir de experiencias lúdicas integrales que activan simultáneamente dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotrices. En este sentido, los resultados no solo corroboran dicha premisa, sino que la amplían al demostrar que la inclusión activa de la familia potencia significativamente estos efectos. En relación con el desarrollo del lenguaje, los resultados muestran mejoras sustanciales en el área de comunicación, lo cual coincide con lo señalado por Bejar et al. (2025) quienes destacan la relevancia de los estímulos verbales tempranos en entornos educativos. Sin embargo, los hallazgos del presente estudio evidencian que la calidad de dichos estímulos no depende exclusivamente del contexto escolar, sino también del grado de involucramiento familiar, lo que sugiere una interdependencia aún poco explorada en la literatura. En este punto emerge un vacío relevante, ya que los estudios previos tienden a analizar el lenguaje desde una perspectiva institucional, sin profundizar en la co-construcción del aprendizaje entre familia y escuela. Desde la dimensión socioemocional, los resultados obtenidos en el área personal social evidencian un avance

significativo, lo cual guarda coherencia con los planteamientos de Blanco (2024) quien destaca la integración familiar como eje clave para la inclusión y el bienestar emocional. De manera complementaria, Elizalde y Barni (2024) sostienen que la educación integral debe priorizar la resiliencia y la autorregulación emocional en contextos contemporáneos complejos. No obstante, mientras estos autores abordan el fenómeno desde una perspectiva teórica, el presente estudio aporta evidencia empírica que demuestra cómo dichas competencias pueden fortalecerse mediante programas estructurados. A pesar de ello, persiste un vacío en cuanto a la medición longitudinal de estos efectos, especialmente en contextos vulnerables donde las condiciones familiares son altamente variables.

Por otro lado, los resultados también evidencian mejoras en el área matemática y en ciencia y ambiente, lo que refuerza lo señalado por Rimascca et al. (2025) quienes validan el uso del juego como estrategia pedagógica efectiva. Asimismo, estos hallazgos se articulan con lo expuesto por Nieto de Fagoaga (2024) quien plantea la necesidad de una mediación pedagógica especializada basada en la neuroeducación. Sin embargo, los resultados sugieren que la eficacia de estas estrategias no radica únicamente en su diseño didáctico, sino en su contextualización familiar. No obstante, al analizar comparativamente los resultados por áreas, se observa que el área de ciencia y ambiente presenta un menor nivel de incremento en relación con matemática y comunicación. Este comportamiento puede explicarse por la naturaleza de las competencias evaluadas, ya que el aprendizaje en ciencia requiere procesos de exploración, observación y experimentación más sistemáticos, los cuales no siempre pueden ser reforzados de manera efectiva en el entorno familiar. A diferencia de áreas como comunicación o matemática, donde los padres pueden intervenir mediante actividades cotidianas como el diálogo, la lectura o el conteo, el desarrollo del pensamiento científico demanda condiciones más estructuradas y recursos específicos. En este sentido, los resultados sugieren que la participación familiar tiene un impacto diferenciado según el tipo de competencia, evidenciando mayores efectos en aquellas áreas que pueden ser mediadas directamente en el hogar.

Este comportamiento también puede explicarse por las propias limitaciones del entorno familiar para desarrollar experiencias vinculadas al pensamiento científico en educación inicial. A diferencia de competencias relacionadas con la comunicación o el razonamiento matemático básico, que pueden reforzarse mediante actividades cotidianas como el diálogo, la lectura, el conteo o los juegos familiares, el aprendizaje en ciencia y ambiente requiere procesos de exploración más estructurados, observación guiada y actividades experimentales que muchas veces demandan materiales, espacios y orientaciones específicas. En diversos contextos familiares, especialmente aquellos con limitaciones de tiempo, recursos o conocimientos pedagógicos, estas experiencias suelen desarrollarse con menor frecuencia. En consecuencia, los resultados sugieren que la participación familiar tiene un impacto diferenciado según la naturaleza de las competencias evaluadas, mostrando mayores efectos en aquellas áreas que pueden integrarse con mayor facilidad a las dinámicas cotidianas del hogar. Este hallazgo evidencia la necesidad de diseñar estrategias de acompañamiento familiar más específicas para el fortalecimiento del pensamiento científico desde la primera infancia.

En el ámbito de la gestión educativa, los resultados coinciden con lo planteado por Salazar-Caballero et al. (2023) quienes evidencian que la planificación estratégica mejora la eficiencia de los procesos educativos. La estructura organizada del programa aplicado demuestra que la intervención pedagógica no puede ser improvisada, sino que requiere coherencia entre objetivos, actividades y actores involucrados. No obstante, los resultados también cuestionan los enfoques tradicionales centrados exclusivamente en la gestión institucional, al evidenciar que la ausencia de articulación con la familia limita el impacto de dichas estrategias. Este aspecto revela un vacío importante en la investigación educativa, donde aún predomina una visión fragmentada de los agentes formativos. Desde una perspectiva más amplia del desarrollo infantil, los hallazgos se relacionan con lo expuesto por Salto et al. (2024) quienes destacan la necesidad de comprender al niño como un ser integral en el que convergen factores biológicos, sociales y afectivos. Asimismo, Vasquez y Ríos (2025) enfatizan el papel del juego libre en el desarrollo de la autonomía. Los resultados del presente estudio no solo confirman estas afirmaciones, sino que evidencian que dichas dimensiones se potencian significativamente cuando el entorno familiar se involucra de manera activa y consciente en el proceso educativo. Sin embargo, se identifica un vacío en la literatura respecto a cómo las condiciones socioeconómicas y culturales específicas modulan la efectividad de estas estrategias en contextos diversos.

A pesar de la consistencia entre los resultados obtenidos y los antecedentes teóricos, es necesario contrastar estos hallazgos con lo señalado por Jiménez y Quintana (2019) quienes advierten que en América Latina persisten limitaciones estructurales en la calidad de la educación inicial. Si bien el presente estudio demuestra que una intervención focalizada puede generar mejoras significativas, también sugiere que estos avances podrían ser difíciles de sostener sin cambios estructurales en políticas educativas, financiamiento e infraestructura. En este sentido, emerge un vacío crítico relacionado con la escalabilidad y sostenibilidad de programas como el implementado, especialmente en sistemas educativos con limitaciones estructurales. Por lo tanto, los resultados permiten evidenciar que el aprendizaje integral en la primera infancia no puede ser comprendido desde enfoques aislados, sino como un proceso sistémico donde convergen la lúdica, la mediación docente, la planificación institucional y, de manera central, la participación familiar.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten concluir que la aplicación del programa “Familia y Escuela juntos” se asoció con mejoras significativas en el aprendizaje integral de los estudiantes, evidenciadas en el incremento de los promedios alcanzados entre el pretest y el postest. Estos hallazgos reflejan avances importantes en el desempeño de los niños después de la intervención, especialmente en aquellas competencias vinculadas con la interacción cotidiana y el acompañamiento familiar. No obstante, debido al diseño preexperimental empleado, los resultados deben interpretarse con cautela, ya que factores como la maduración propia de los estudiantes y las dinámicas regulares del entorno educativo también pudieron influir en los cambios observados. En relación con las áreas específicas, se identificó que las mejoras no se presentaron de manera uniforme. Las áreas de matemática y comunicación mostraron mayores incrementos en comparación con ciencia y ambiente, lo que sugiere que las estrategias implementadas tuvieron mayor efectividad en aprendizajes que pueden reforzarse con facilidad en el hogar mediante actividades cotidianas, como el diálogo, la lectura, el juego y el razonamiento lógico básico. Por el contrario, el área de ciencia y ambiente evidenció un menor nivel de incremento, posiblemente debido a que el desarrollo del pensamiento científico requiere experiencias de exploración y experimentación más estructuradas, las cuales no siempre pueden desarrollarse de manera constante en el entorno familiar. Asimismo, los resultados evidencian que la participación de la familia constituye un elemento relevante dentro del proceso educativo, en la medida en que fortalece y complementa las estrategias pedagógicas desarrolladas en el aula. En este sentido, el impacto del programa no depende únicamente de las actividades propuestas, sino también de la interacción y el compromiso generado entre la escuela y las familias durante el proceso formativo. Finalmente, el estudio permite reconocer que el aprendizaje integral en educación inicial responde a múltiples factores pedagógicos y contextuales que interactúan entre sí. Por ello, resulta necesario promover intervenciones diferenciadas y contextualizadas según el tipo de competencia que se desea fortalecer, especialmente en áreas que demandan mayores oportunidades de exploración y mediación especializada.

5.1. Limitaciones del estudio

El estudio presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño pre experimental sin grupo de control limita la capacidad para atribuir causalidad absoluta a la intervención aplicada. La evaluación se centró en un periodo corto de intervención, lo que impide analizar la sostenibilidad de los efectos a largo plazo, especialmente en contextos con variabilidad socioeconómica y familiar.

5.2. Futuras investigaciones

Se recomienda que futuras investigaciones incorporen diseños experimentales con grupos de control que permitan fortalecer la validez interna de los resultados. Asimismo, resulta pertinente desarrollar estudios longitudinales que analicen la permanencia de los efectos del programa en el tiempo. De igual forma, se sugiere explorar la influencia de variables contextuales como el nivel educativo de los padres, las condiciones socioeconómicas y el entorno cultural, así como adaptar y evaluar este tipo de programas en distintos contextos educativos para determinar su escalabilidad y efectividad en diferentes realidades.

6. DECLARACIÓN DE ÉTICA, TRANSPARENCIA Y USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

6.1. Ética y transparencia

Originalidad y plagio: El presente manuscrito es original, inédito y no ha sido publicado ni enviado simultáneamente a otra revista. Se han respetado los principios de integridad académica, citando adecuadamente todas las fuentes utilizadas.

Conflictos de interés: Las autoras declara no presentar conflictos de interés de carácter personal, académico o financiero que puedan influir en los resultados de la investigación.

Participación y crédito: Las autoras ha participado de manera directa en la concepción, diseño, ejecución, análisis e interpretación de los resultados del estudio, asumiendo plena responsabilidad sobre el contenido final.

Datos y materiales: Los datos utilizados en la investigación fueron recolectados mediante instrumentos validados y confiables. Se garantiza la veracidad de la información y su disponibilidad para fines académicos, previa solicitud razonable.

6.2. Declaración sobre el uso de Inteligencia Artificial (IA)

Roles de la IA: Se emplearon herramientas de inteligencia artificial únicamente como apoyo en la revisión lingüística, mejora de redacción y organización del contenido.

Responsabilidad humana: El uso de IA no intervino en el diseño metodológico, análisis estadístico, interpretación de resultados ni en la formulación de conclusiones, manteniéndose la responsabilidad total del autor.

Edición final: La versión final del manuscrito fue revisada, validada y aprobada íntegramente por el autor, garantizando la calidad académica y la coherencia del contenido.

REFERENCIAS

- Angulo Vergara, H. G., Aguayo García, Á. A., Farfán Meza, G. B., & Delgado Álvarez, S. V. (2020). Análisis del desarrollo integral infantil desde la perspectiva de las actividades lúdicas en el nivel preescolar. *Rehuso*, 5(2), 45-54. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6808390>
- Bejar, B. I., Paliza, Y. M., Leon, A., Campos, M. L., & Cubas, M. L. (2025). Desarrollo del lenguaje en estudiantes del nivel Pre-escolar: Una revisión sistemática. *Espacios*, 46(03), 106-119. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n03p09>
- Blanco Varela, D. C. (2024). Integración familiar en la Educación Inicial: Fortaleciendo la inclusión escolar. *e-Revista Multidisciplinaria del Saber*, 2, e-RMS02032024. (Global). <https://doi.org/10.61286/e-rms.v2i.38>
- Cevallos-Menéndez, L. V., & Erazo-Delgado, J. R. (2023). El Juego como Estrategia Didáctica para Favorecer el Desarrollo Cognitivo en el Ambito de Relaciones Matemáticas de los Niños de 4 a 5 Años. *Revista Científica Hallazgos* 21, 8(3), 260-272. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.633>
- Chambi-Mesco, E. (2021). Hacia una formación integral mediante el aprendizaje-servicio. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 105-109. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21391>
- Coello Villa, M. C. C. V. (2025). El Método Agazziano y el aprendizaje significativo en niños y niñas del inicial II de 4-5 Años de la Escuela Princeton Garden School de la Provincia De Chimborazo, Cantón Riobamba. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 8479-8493. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18480
- Collantes-Alcalde, J. C., Vidal-Benites, J. M., & Carcausto-Calla, W. H. (2025). Desafíos del liderazgo directivo en la educación inicial: Una revisión sistemática en América del Sur. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(37), 1389-1407. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.989>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2023). *Primera infancia, desigualdades y derechos en América Latina y el Caribe* | CEPAL (p. 13) [Boletín Desafíos]. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/68791-primera-infancia-desigualdades-derechos-america-latina-caribe>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). Enfrentar la desigualdad en la primera infancia: Las huellas de la pandemia de COVID-19 en las nuevas generaciones de niñas y niños de América Latina y el Caribe (p. 81) [Documentos de proyectos]. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/80432-enfrentar-la-desigualdad-la-primera-infancia-huellas-la-pandemia-covid-19-nuevas>
- Elizalde, C., & Barni, C. (2024). Educación integral en tiempos de cambio. *Revista Educación*, 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v48i1.55934>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Cuidado para el desarrollo infantil*. UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/informes/cuidado-para-el-desarrollo-infantil>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Child Food Poverty: Nutrition deprivation in early childhood*. UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/child-food-poverty-report-2024/>
- Gallardo López, J. A., & Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Hekademos: revista educativa digital*, (24), 41-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6542602>
- Garay Alemany, V., Lagos San Martín, N., Díaz Suazo, P., & Morales Mejías, P. (2023). Educar en diversidad en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 12-31. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1429>
- Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6573492>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2023). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad—Endes 2022*. INEI. <https://www.gob.pe/institucion/inei/informes-publicaciones/4233644-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2022>
- Jiménez Rojas, A. M., & Quintana Hernández, L. S. (2019). Calidad en la educación inicial, desafío aún pendiente en América Latina. *Hallazgos*, 17(33). <https://doi.org/10.15332/2422409X.5025>
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2024). *Informe de Evaluación Institucional 2024* [Evaluación Institucional]. MIDIS. <https://www.gob.pe/institucion/midis/informes-publicaciones/6725281-informe-de-evaluacion-institucional-2024>
- Ministerio de Educación del Perú. (2024). *El desarrollo infantil temprano desde los aportes de la neuroeducación*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/10800/El%20desarrollo%20infantil%20temprano%20desde%20los%20aportes%20de%20la%20neuroeducaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nenger León, E. E., Rivera Gutierrez, M. J., Gómez Avilés, C. E., García Álvarez, I., Bernal Cerza, R. E., & Aguilar Enriquez, F. D. (2024). Estimulación de destrezas en niños de educación inicial en la era digital con apoyo de un aula interactiva. *GADE: Revista Científica*, 4(1), 188-205. <https://doi.org/10.63549/rg.v4i1.366>

- Nieto de Fagoaga, C. P. (2024). Atención y Educación en Primera Infancia: Desafíos para el Educador: Early Childhood Care and Education: Challenges for Educators. *Revista Científica*, 9(33), 405-418. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.19.405-418>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura & Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2024). *Global Report on Early Childhood Care and Education: The right to a strong foundation | UNICEF. UNESCO & UNICEF*. <https://www.unicef.org/reports/global-report-early-childhood-care-and-education-right-strong-foundation>
- Rimascca Rodríguez, I. K., Jara Valverde, G. M., & Contreras Almanza, C. A. (2025). El juego como estrategia pedagógica en la enseñanza de niños a partir de una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4), 1-11. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091433>
- Salazar-Caballero, M. M., Ortega-Cabrejos, M. Y., & Hoyos-Rubio, Y. A. (2023). Planificación Estratégica: Una Mirada desde la Educación Inicial en el Contexto Peruano. *Revista Docentes 2.0*, 16(2), 235-246. <https://doi.org/10.37843/rtded.v16i2.402>
- Salto Cubillos, M. A., Calle García, T. M., Segarra Figueroa, O. P., & Tapia Urgiléz, J. F. (2024). Desarrollo infantil de 0 a 5 años desde una perspectiva contemporánea y reflexiva: Child development from 0 to 5 years old in a contemporary and reflective view. *Revista Científica*, 9(31), 22-45. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.1.22-45>
- Vasquez Bada, A. M., & Ríos Gonzales, J. D. (2025). Impacto del juego libre en el desarrollo de la autonomía infantil. *Revista InveCom*, 5(4), 1-8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14829573>
- Vásquez Tafur, L. A., & Reynoso Lázaro, M. (2025). Aprendizaje significativo y su impacto en la transformación educativa: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(39), 3024-3036. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1101>

(ANEXO 1) FICHA DE OBSERVACIÓN APLICADA COMO PRETEST Y POSTEST

Objetivo: Evaluar el nivel de logro del aprendizaje integral en estudiantes de educación inicial.

Instrucciones: Marcar con (1) si el estudiante evidencia el logro del indicador y (0) si no lo evidencia.			
Área: Matemática			
Ítem	Pregunta	Sí (1)	No (0)
1	Reconoce números en su entorno		
2	Realiza conteo básico de objetos		
3	Establece relaciones de cantidad		
4	Clasifica objetos por características		
5	Identifica nociones de tamaño		
6	Reconoce formas geométricas básicas		
7	Ubica objetos en el espacio		
8	Utiliza nociones de medida		
9	Compara cantidades		
10	Resuelve situaciones simples con números		
Área: Comunicación			
11	Se expresa oralmente con claridad		
12	Comprende mensajes orales		
13	Participa en conversaciones		
14	Comprende textos simples		
15	Identifica ideas principales		
16	Produce mensajes simples		
17	Usa vocabulario adecuado		
18	Expresa ideas mediante dibujo		
19	Interpreta imágenes		
20	Participa en actividades artísticas		
Área: Personal Social			
21	Coordina movimientos corporales		
22	Controla su cuerpo en actividades		
23	Participa en juegos grupales		
24	Muestra autonomía en actividades		
25	Respetar normas de convivencia		
26	Interactúa adecuadamente con otros		
Área: Ciencia y Ambiente			
27	Reconoce partes del cuerpo		
28	Practica hábitos de higiene		
29	Identifica seres vivos del entorno		
30	Muestra interés por el ambiente		



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial 4.0 Internacional