INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO SAN JUAN BOSCO

Educación Primaria

TESIS

Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: I.E. N.° 31834, Satipo, 2025

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL

Profesor en Educación Primaria

TESIS PRESENTADA POR:

Zavaleta Valero, Guzmán Augusto (DNI: 20963063)

Zavaleta Valero, Matías Lucio (DNI: 20996777)

ASESOR

Galecio Julca, Miguel Ángel

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8410-6205

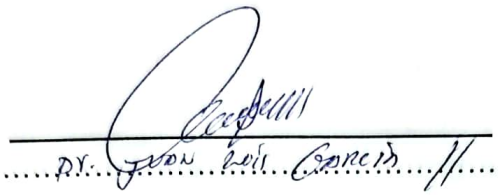
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Bienestar socioemocional y aprendizaje

SATIPO, PERÚ

2026

Hoja De Firma De Jurado



Dr. Juan Luis Cornejo

Presidente



Lic. Ronald Congalays Hinostroza

Secretario



Dr. Luis Willy Cerron Inga

Vocal

ACTA DE SUSTENTACIÓN N°029-2026

EJECUTORES : **Zavaleta Valero, Guzmán Augusto**

Zavaleta Valero, Matías Lucio

ASESOR : **Galecio Julca, Miguel Ángel**

Los miembros del jurado que suscriben dictaminan que la tesis denominada: Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: I.E. N.° 31834, Satipo, 2025, presentado por los egresados: Zavaleta Valero Guzmán Augusto y Zavaleta Valero Matías Lucio, para optar el título de Profesor de Educación Primaria, está en calidad de:

APROBADO				DESAPROBADO
Excelente	Sobresaliente	Muy Bueno	Bueno	
			X	

En consecuencia, queda en condición de ser calificado por unanimidad como aprobado por los miembros del Jurado Evaluador del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco" y de recibir el Titulo de Profesor de Educación Primaria, de conformidad con lo estipulado en la ley.

En fe de lo cual firma la presente, a los 25 días del mes de setiembre del dos mil veintiséis.

Dr. Jose Luis Garcia Hernandez
Presidente

Lic. Ronald Quispe Ramirez
Secretario

Dr. Luis Willy Cerron Inga
Vocal

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a nuestras familias, por su apoyo constante, paciencia y confianza durante nuestra formación profesional. A nuestros seres queridos, cuya presencia y aliento fortalecieron cada etapa de este camino académico.

Agradecimiento

Agradecemos a Dios, a nuestras familias, al asesor de tesis, a los docentes del IESPP Privado San Juan Bosco y a la comunidad educativa de la I.E. N.° 31834, por su orientación, apoyo y colaboración.

Índice de contenidos

Hoja De Firma De Jurado ii
Acta de sustentación iii
Dedicatoria iv
Agradecimiento v
Índice de contenidos vi
Índice de tablas viii
Índice de gráficos ix
Resumen x
Abstract xi
Introducción xii
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN 1
1.1 Realidad problemática 1
1.2 Formulación del problema 4
1.2.1 Problema general 4
1.2.2 Problemas específicos 4
1.3 Delimitación del problema de investigación 4
1.4 Objetivos 5
1.4.1 Objetivo general 5
1.4.2 Objetivos específicos 5
1.5 Justificación de la investigación 6
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO 8
2.1 Antecedentes de estudios 8
2.1.1 Antecedentes internacionales 8
2.1.2 Antecedentes nacionales 10
2.1.3 Antecedentes regionales 13
2.2 Bases teóricas científicas 13
2.2.1 Conflictos familiares 13
2.2.2 Logros de aprendizaje 29
2.2.3 Relación teórica entre conflictos familiares y logros de aprendizaje 42
2.3 Definiciones operacionales 45
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO 47

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación 47
3.2 Diseño de investigación 48
3.3 Población, muestra y muestreo 49
3.3.1 Población 49
3.3.2 Muestra 50
3.3.3 Muestreo 51
3.4 Hipótesis y variables 51
3.4.1 Hipótesis 51
3.4.2 Operacionalización de las variables 52
3.5 Métodos de la investigación 54
3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados 54
3.7 Procesamiento de la información 56
CAPÍTULO IV. RESULTADOS 58
4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo. 58
4.2 Contrastación de hipótesis y Prueba de Normalidad 62
4.2.1 Prueba de normalidad 62
4.2.2 Contrastación de hipótesis 63
4.3 Discusión de los resultados 66
Conclusiones 74
Recomendaciones 76
Referencias bibliográficas 78
Anexos 83

Índice de tablas

Tabla 1. Población según Matrícula por periodo según grado, 2025..... 49

Tabla 2. muestra según Matrícula por periodo según grado, 2025 50

Tabla 3. Operacionalización de las variables 53

Tabla 4. Nivel de conflictos familiares y sus dimensiones 58

Tabla 5. Nivel de logros de aprendizaje y sus dimensiones 60

Tabla 6. Prueba de normalidad y elección del estadístico..... 62

Tabla 7. Correlación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje 63

Tabla 8. Correlación entre hostilidad familiar y logros de aprendizaje..... 64

Tabla 9. Correlación entre comunicación conflictiva y logros de aprendizaje..... 64

Tabla 10. Correlación entre resolución de conflictos familiares y logros de aprendizaje 65

Índice de gráficos

Gráfico 1. Distribución porcentual de conflictos familiares y sus dimensiones .. 58

Gráfico 2. Distribución porcentual de logros de aprendizaje y sus dimensiones 60

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar la relación que existió entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, durante el año 2025. Se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo básico, nivel correlacional y diseño no experimental de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 43 estudiantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Para la recolección de información se empleó un cuestionario de conflictos familiares compuesto por 15 ítems, organizado en las dimensiones hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares; asimismo, se aplicó una prueba objetiva de logros de aprendizaje de 30 ítems, distribuida entre Lectura y Matemática. La prueba de normalidad de Shapiro-Wilk determinó distribuciones no normales para los conflictos familiares y sus dimensiones, por lo que se utilizó el coeficiente Rho de Spearman. Los resultados evidenciaron una relación inversa, moderada y estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje (rho=-.528;\ p<.001). También se encontraron relaciones inversas significativas entre hostilidad familiar (rho=-.432;\ p=.004), comunicación conflictiva (rho=-.444;\ p=.003) y dificultades en la resolución de conflictos familiares ((rho=-.453;\ p=.002)) con los logros de aprendizaje. Se concluyó que mayores niveles de conflictividad familiar tendieron a asociarse con menores puntuaciones de aprendizaje, sin que estos resultados implicaran una relación causal.

Palabras clave: conflictos familiares, logros de aprendizaje, hostilidad familiar, comunicación conflictiva, educación primaria.

Abstract

The study aimed to determine the relationship between family conflicts and learning achievement among second-grade primary school students at Educational Institution No. 31834 in Satipo during 2025. A quantitative approach was adopted, with a basic research type, correlational level, and non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 43 students selected through non-probability sampling. Data were collected using a 15-item family conflict questionnaire organized into three dimensions: family hostility, conflictual communication, and family conflict resolution. In addition, a 30-item objective learning achievement test was administered, covering Reading and Mathematics. The Shapiro-Wilk normality test showed non-normal distributions for family conflicts and their dimensions; therefore, Spearman's rho coefficient was used for hypothesis testing. The results revealed a moderate, inverse, and statistically significant relationship between family conflicts and learning achievement (rho=-.528;\ p<.001). Significant inverse relationships were also found between family hostility (rho=-.432;\ p=.004), conflictual communication ((rho=-.444;\ p=.003)), and difficulties in family conflict resolution (rho=-.453;\ p=.002) and learning achievement. It was concluded that higher levels of family conflict tended to be associated with lower learning achievement scores. However, given the correlational and non-experimental nature of the study, the findings did not establish a causal relationship between the variables.

Keywords: family conflicts, learning achievement, family hostility, conflictual communication, primary education.

Introducción

La educación primaria constituye una etapa fundamental para la consolidación de aprendizajes relacionados con la lectura, el razonamiento matemático y el desenvolvimiento escolar. Durante los primeros grados, estos aprendizajes se desarrollaron paralelamente a experiencias familiares que formaron parte del entorno cotidiano del estudiante. En este contexto, las relaciones establecidas dentro del hogar adquirieron importancia debido a que los niños participaron de manera constante en interacciones familiares caracterizadas por diferentes formas de comunicación, expresión emocional y resolución de desacuerdos. La evidencia revisada mostró que los conflictos familiares podían relacionarse con dificultades cognitivas, emocionales y escolares, aunque dichas asociaciones no implicaron necesariamente causalidad directa (Gong et al., 2021; Morelli et al., 2023). A partir de esta problemática, resultó pertinente examinar cómo se comportaron conjuntamente las condiciones conflictivas percibidas dentro del hogar y los logros académicos demostrados por estudiantes que se encontraban en una etapa inicial de su formación escolar.

En el contexto peruano, la problemática adquirió relevancia debido a la coexistencia de dificultades relacionadas con los aprendizajes básicos y diversas situaciones adversas presentes en los entornos familiares. Los resultados de evaluaciones nacionales mostraron que una proporción considerable de estudiantes no alcanzó los niveles esperados en Lectura y Matemática, mientras diferentes investigaciones desarrolladas con escolares peruanos identificaron asociaciones entre condiciones familiares y rendimiento académico. Cerda y Navarro (2025) encontraron una relación inversa entre violencia familiar y rendimiento académico, mientras Gastello (2024) determinó una asociación positiva entre relaciones parentales favorables y desempeño escolar. Estos antecedentes no permitieron asumir que las mismas relaciones se presentarían necesariamente en estudiantes de segundo grado de Satipo, debido a las diferencias existentes entre poblaciones, instrumentos y variables; sin embargo, proporcionaron evidencia suficiente para plantear la necesidad de estudiar el fenómeno dentro de un contexto institucional específico.

La investigación se desarrolló en la I.E. N.° 31834, ubicada en Satipo, región Junín, y se concentró en estudiantes de segundo grado de educación primaria. El problema central estuvo orientado a determinar qué relación existió entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje durante el año 2025. La variable conflictos familiares fue delimitada mediante las dimensiones hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares. Por su parte, los logros de aprendizaje fueron examinados mediante los desempeños obtenidos en Lectura y Matemática. Esta delimitación permitió evitar una comprensión genérica de las variables y posibilitó analizar componentes específicos de la convivencia familiar en relación con resultados académicos concretos. Asimismo, el estudio mantuvo un alcance correlacional, por lo que no buscó demostrar que las situaciones familiares fueran responsables directas de los desempeños alcanzados por los estudiantes.

El sustento teórico permitió comprender la relación estudiada desde diferentes perspectivas complementarias. La teoría sistémica de Minuchin (1974) permitió considerar a la familia como un sistema constituido por relaciones interdependientes, mientras la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) situó a la familia y la escuela como contextos inmediatos que formaron parte del desarrollo infantil. Desde otra perspectiva, Grych y Fincham (1990) permitieron comprender que la experiencia del conflicto dependió también de la forma en que el niño percibió e interpretó las situaciones familiares. Para el análisis de los logros de aprendizaje se consideraron el enfoque por competencias establecido por el Ministerio de Educación, la teoría sociocultural de Vygotsky y los aportes constructivistas relacionados con la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Estos fundamentos no fueron utilizados para establecer relaciones causales, sino para interpretar conceptualmente la asociación entre las variables.

Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, correspondió al tipo básico y alcanzó un nivel correlacional. Se empleó un diseño no experimental y transversal, debido a que las variables fueron medidas sin manipulación y dentro de un periodo previamente delimitado. La muestra estuvo constituida por 43 estudiantes de segundo grado y se utilizó un procedimiento de muestreo no probabilístico. Para medir los conflictos familiares se aplicó un cuestionario de 15 ítems, con cinco reactivos por cada dimensión y alternativas de

respuesta Nunca, A veces y Muchas veces. Los logros de aprendizaje fueron evaluados mediante una prueba objetiva de 30 reactivos, distribuidos equitativamente entre Lectura y Matemática. La información fue procesada mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizándose Shapiro-Wilk para examinar la normalidad y Rho de Spearman para contrastar las hipótesis.

Los resultados descriptivos mostraron que el 46,5 % de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo de conflictos familiares, el 44,2 % en el nivel medio y el 9,3 % en el nivel alto. En los logros de aprendizaje predominó el nivel medio con 53,5 %, mientras el 25,6 % presentó nivel bajo y el 20,9 % alcanzó nivel alto. En el análisis inferencial se obtuvo una relación inversa y estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje (rho=-.528;\ p<.001). De manera específica, la hostilidad familiar alcanzó (rho=-.432), la comunicación conflictiva (rho=-.444) y las dificultades en la resolución de conflictos familiares (rho=-.453), con valores de significancia inferiores a .05. Los resultados mostraron que mayores niveles de conflictividad tendieron a presentarse junto con menores puntuaciones académicas, aunque la magnitud moderada de las asociaciones confirmó que los aprendizajes no dependieron exclusivamente de las experiencias familiares.

La tesis se organizó en cuatro capítulos. El primer capítulo presentó la realidad problemática, la formulación del problema, delimitación, objetivos y justificación del estudio. El segundo desarrolló los antecedentes, las bases teóricas científicas y las definiciones operacionales de las variables. El tercer capítulo expuso el enfoque, tipo, nivel y diseño de investigación, así como la población, muestra, muestreo, hipótesis, operacionalización de variables, métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos estadísticos. Finalmente, el cuarto capítulo presentó los resultados descriptivos e inferenciales, la contrastación de hipótesis y la discusión de los hallazgos frente a los antecedentes y fundamentos teóricos. Posteriormente se formularon las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Realidad problemática

PIRLS (2021) evidencia que ningún sistema educativo participante de la Unión Europea mejora su competencia lectora respecto de 2016 y la mayoría retrocede significativamente (Comisión Europea, 2023). Asimismo, TIMSS 2023 registra 30% de bajo rendimiento matemático en cuarto grado dentro de la Unión Europea, mientras Bélgica francófona alcanza 42% (Comisión Europea, 2025). De manera complementaria, entre 2018 y 2022 el promedio OCDE disminuye casi 15 puntos en Matemática y alrededor de 10 puntos en Lectura (OCDE, 2023). Por otra parte, un estudio italiano, con 154 alumnos de primaria dentro de 319 escolares, relaciona conflicto entre padres e hijos con menor cooperación docente, r=-0,199 (Caputi et al., 2022). A partir de estos resultados, los problemas europeos muestran una dimensión académica vinculada con la pérdida de competencias básicas y otra familiar relacionada con interacciones conflictivas. En este contexto, el descenso lector resulta especialmente preocupante porque PIRLS evalúa cuarto grado, etapa donde la comprensión sostiene aprendizajes posteriores en las distintas áreas curriculares. Del mismo modo, las diferencias observadas entre sistemas educativos muestran que la insuficiencia de aprendizajes básicos no tiene una distribución uniforme entre escolares europeos de primaria. Por consiguiente, la evidencia disponible permite plantear que los conflictos familiares y los aprendizajes constituyen fenómenos susceptibles de relacionarse, aunque sus asociaciones no equivalen a causalidad directa. En términos comparativos, la persistencia del bajo rendimiento desde primaria hasta los quince años sugiere dificultades acumulativas que acompañan trayectorias escolares prolongadas en distintos sistemas europeos.

América Latina y el Caribe afronta una crisis de aprendizaje: cuatro de cada cinco estudiantes de segundo grado carecerían de comprensión lectora básica (Banco Mundial, 2022). Asimismo, UNICEF estima que 62% de niños entre uno y catorce años experimenta disciplina violenta; 51% sufre agresión psicológica y 43% castigo físico (UNICEF, 2022). Por otra parte, nueve países muestran coexistencia entre castigo físico infantil y violencia

de pareja desde 1,7% en Nicaragua hasta 17,5% en Bolivia (Bott et al., 2021). En paralelo, PISA 2022 registra que 75% de adolescentes latinoamericanos queda bajo el nivel básico en Matemática y 55% permanece debajo del básico en Lectura (OCDE, 2025). A partir de estos indicadores, el rezago lector observado al finalizar primaria aparece dentro de una trayectoria regional donde las deficiencias académicas continúan visibles durante etapas educativas posteriores. De igual manera, la elevada frecuencia de disciplina violenta indica que numerosos escolares se desarrollan en hogares donde las relaciones familiares pueden incluir agresiones psicológicas o físicas. En términos sociales, ambas problemáticas afectan poblaciones amplias, pero sus porcentajes proceden de mediciones diferentes y no permiten atribuir automáticamente el bajo aprendizaje al conflicto familiar. Por consiguiente, la coexistencia de dificultades lectoras y violencia doméstica configura un contexto desfavorable para analizar cómo las experiencias familiares se relacionan estadísticamente con los resultados escolares. Asimismo, la magnitud regional del problema educativo revela que alcanzar los últimos grados de primaria no garantiza necesariamente haber consolidado las competencias lectoras correspondientes a esa etapa.

Durante 2023 las madres peruanas emplean reprimendas verbales en 76,5% de casos y castigos físicos en 19,4% (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2025). Asimismo, durante 2022 solamente 25,2% de estudiantes peruanos de segundo grado alcanza nivel satisfactorio en Lectura y 15,0% lo consigue en Matemática (Ministerio de Educación, 2023). A su vez, ENLA 2024 sitúa el nivel satisfactorio nacional en 24,9% para Lectura y 13,7% para Matemática; Junín alcanza 26,7% y 18,1%, respectivamente (Ministerio de Educación, 2025). Por otra parte, un estudio con 60 estudiantes de un colegio público peruano reporta asociación muy alta entre funcionamiento familiar y logro de aprendizaje, r=0,996 (Rivas Plata et al., 2022). Además, en Junín, 57,4% de mujeres alguna vez unidas declara violencia de esposo o compañero, 11,7 puntos menos que el año anterior (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2024). De este modo, los indicadores muestran simultáneamente prácticas familiares

violentas y bajos porcentajes de logro satisfactorio, aunque corresponden a poblaciones distintas y no prueban causalidad. En términos educativos, en segundo grado de Junín más de siete de cada diez evaluados quedan fuera del nivel satisfactorio en Lectura durante 2024. Por consiguiente, Matemática exhibe una concentración todavía mayor de estudiantes fuera del nivel satisfactorio entre los dos dominios evaluados regionalmente en segundo grado.

En la I.E. N.° 31834 de Satipo, la problemática se centró en la relación entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de educación primaria. La institución contó con una población aproximada de 260 estudiantes distribuidos entre primero y sexto grado, mientras que el estudio comprendió específicamente a 43 estudiantes matriculados en segundo grado. Dentro de este grupo se advirtió la necesidad de examinar las condiciones familiares en las que se desenvolvieron los escolares, debido a que las dificultades en la convivencia familiar pudieron manifestarse mediante discusiones frecuentes, comunicación inadecuada, desacuerdos entre integrantes del hogar, tensiones emocionales y formas deficientes de resolución de conflictos. Estas situaciones constituyeron condiciones que pudieron relacionarse con la disposición de los estudiantes para participar en las actividades escolares, mantener la concentración, cumplir las tareas académicas y alcanzar los aprendizajes previstos para el grado. Paralelamente, los logros de aprendizaje presentaron diferencias entre los estudiantes, expresadas en distintos niveles de desempeño y en dificultades para consolidar determinadas competencias correspondientes al segundo grado de primaria. La coexistencia de ambas situaciones generó una problemática que requirió ser estudiada mediante evidencia cuantitativa, puesto que en la institución no se dispuso previamente de resultados estadísticos que permitieran establecer si los mayores niveles de conflictos familiares estuvieron asociados con menores logros de aprendizaje. Esta ausencia de información limitó la comprensión objetiva del comportamiento conjunto de las variables dentro de la población estudiada. Por ello, la investigación se orientó a determinar la relación existente entre los conflictos familiares y los logros de

aprendizaje de los 43 estudiantes de segundo grado de la I.E. N.° 31834 de Satipo durante el año 2025.

1.2 Formulación del problema

1.2.1 Problema general

¿Qué relación existe entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?

1.2.2 Problemas específicos

PE1. ¿Qué relación existe entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?

PE2. ¿Qué relación existe entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?

PE3. ¿Qué relación existe entre la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?

1.3 Delimitación del problema de investigación

La investigación se delimitó espacialmente en la Institución Educativa N.° 31834, ubicada en la provincia de Satipo, región Junín. se investigó en nivel primaria, contó con estudiantes distribuidos desde primero hasta sexto grado. Dentro de este contexto escolar, el estudio se concentró exclusivamente en estudiantes del segundo grado de educación primaria, debido a que el problema investigado se examinó en una etapa en la que los escolares consolidaban aprendizajes básicos vinculados con la lectura y la matemática. La investigación no comprendió estudiantes de otros grados, docentes, padres de familia ni personal administrativo como unidades de análisis. La participación estuvo constituida por una muestra de 43 estudiantes de segundo grado, quienes proporcionaron la información requerida para evaluar las variables consideradas en el estudio.

La delimitación temporal correspondió al año 2025. En dicho periodo se examinó la relación entre las condiciones conflictivas presentes en el

entorno familiar y los niveles de aprendizaje alcanzados por los estudiantes participantes. Por esta razón, la información analizada correspondió al periodo establecido en el título de la investigación y no se extendió a experiencias familiares o resultados académicos pertenecientes a otros años escolares. Esta delimitación permitió mantener correspondencia temporal entre las variables estudiadas y evitó incorporar información producida en etapas educativas diferentes. El estudio presentó un corte transversal, dado que las mediciones se realizaron dentro del periodo establecido sin efectuar seguimiento longitudinal de los estudiantes durante años posteriores.

En cuanto a la delimitación temática, la investigación abordó dos variables: conflictos familiares y logros de aprendizaje. Los conflictos familiares fueron comprendidos como situaciones de interacción negativa que se produjeron entre integrantes del entorno familiar y que pudieron ser reconocidas por el estudiante en su experiencia cotidiana. Esta variable se delimitó mediante las dimensiones hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares. La hostilidad familiar comprendió manifestaciones como gritos, culpabilización, expresiones verbales negativas y trato inadecuado durante los problemas familiares. La comunicación conflictiva comprendió las dificultades para escucharse, expresar el malestar de manera calmada y dialogar cuando surgieron diferencias. La resolución de conflictos familiares se refirió a la manera en que los problemas fueron afrontados, permanecieron sin solución, generaron enojo prolongado o reaparecieron posteriormente. La medición se efectuó mediante un cuestionario adaptado al nivel de comprensión de estudiantes de segundo grado.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

1.4.2 Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre la hostilidad familiar y los

logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

Determinar la relación que existe entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

Determinar la relación que existe entre la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

1.5 Justificación de la investigación

La investigación se justificó por la necesidad de analizar una problemática vinculada con el entorno familiar y el desempeño escolar de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo. Durante esta etapa educativa, los estudiantes se encontraron en un proceso de consolidación de aprendizajes básicos en Lectura y Matemática, mientras las condiciones de convivencia familiar pudieron relacionarse con su disposición emocional, atención, participación y desempeño frente a las actividades escolares. En ese contexto, estudiar los conflictos familiares permitió examinar una condición presente fuera del aula que pudo mantener asociación con los resultados académicos obtenidos por los escolares. El estudio no buscó atribuir causalidad entre ambas variables, sino determinar estadísticamente la existencia, dirección e intensidad de su relación dentro de la población analizada.

Desde el punto de vista teórico, la investigación permitió ampliar la comprensión de la relación entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en estudiantes de educación primaria. La variable conflictos familiares fue examinada mediante las dimensiones hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares, lo que permitió analizar diferentes formas en que las tensiones dentro del hogar pudieron manifestarse en la experiencia cotidiana del estudiante. Por su parte, los logros de aprendizaje fueron abordados mediante el desempeño en Lectura y Matemática, áreas directamente vinculadas con el desarrollo de competencias básicas durante el segundo grado. Esta organización permitió relacionar componentes específicos del entorno familiar con resultados

concretos del aprendizaje, evitando tratar ambas variables como conceptos generales sin delimitación operativa.

En el plano práctico, el estudio permitió generar información cuantitativa propia de la I.E. N.° 31834 sobre una problemática que no había sido examinada previamente mediante procedimientos estadísticos dentro de la población seleccionada. Los resultados permitieron identificar los niveles presentados en cada dimensión de los conflictos familiares, los desempeños alcanzados en Lectura y Matemática y el grado de asociación entre ambas variables. Esta información proporcionó una base objetiva para comprender las condiciones en las que se desarrollaron los estudiantes de segundo grado durante el periodo investigado. Asimismo, permitió diferenciar si determinadas manifestaciones familiares, como la hostilidad, las dificultades de comunicación o los problemas de resolución, presentaron relaciones distintas con los logros académicos obtenidos por los participantes.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de estudios

2.1.1 Antecedentes internacionales

Gu et al. (2024) desarrollaron en una provincia rural del suroeste de China una investigación orientada a determinar cómo el nivel socioeconómico y el ambiente familiar se asociaron con el logro académico mediante la participación parental. El estudio empleó un enfoque cuantitativo, diseño transversal y modelamiento de ecuaciones estructurales. La muestra quedó constituida por 525 padres de estudiantes rurales de séptimo a noveno grado; el 58,86 % fueron madres y el 41,14 % padres. El ambiente familiar se evaluó mediante la versión china de la Family Environment Scale, con 36 ítems distribuidos entre cohesión, conflicto, orientación intelectual-cultural y organización; la participación parental se midió mediante una escala adaptada y el logro académico mediante cuatro ítems relativos a chino, Matemática, inglés y rendimiento general. Los resultados registraron una correlación de r=.296r=.296 entre ambiente familiar y logro académico y de r=.372r=.372 entre participación parental y logro. El efecto directo del ambiente familiar fue β=.305\beta=.305, con p<.001p<.001, superior al efecto del nivel socioeconómico (β=.199\beta=.199). Al introducir la participación parental, dicho efecto disminuyó hasta β=.098\beta=.098 y dejó de ser significativo, mostrando mediación completa. Este antecedente aportó evidencia de que el clima familiar, incluido el componente conflicto, guardó relación con el rendimiento académico y mostró que esa asociación pudo articularse mediante otros procesos familiares.

Lee (2023) efectuó en Corea del Sur una investigación cuyo objetivo fue examinar la relación entre perfiles bioecológicos construidos con características individuales, familiares y educativas durante la etapa preescolar y el ajuste, rendimiento académico y funcionamiento ejecutivo alcanzados posteriormente en primer grado. La investigación tuvo orientación cuantitativa y longitudinal, basada en el análisis secundario de las olas séptima y octava del Panel Study on Korean Children. La muestra analítica comprendió 1.016 niños procedentes de un estudio nacional con

muestreo estratificado multietápico. Para estudiar el entorno familiar se emplearon la Korean Parenting Style Scale, una medida de interacción entre padres e hijos y la Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale. El rendimiento académico de primer grado fue evaluado mediante una escala de diez ítems que incluyó lengua coreana, Matemática y desempeño global, con una confiabilidad de α=.98\alpha=.98. Los perfiles presentaron diferencias estadísticamente significativas en rendimiento académico (p=.010p=.010); específicamente, el grupo caracterizado por buena competencia social y ambiente familiar favorable superó al perfil moderado, con b=.28b=.28, SE=.10SE=.10, p<.01p<.01 y ΔR2=.08\Delta R^2=.08. Este estudio aportó evidencia especialmente pertinente por examinar niños próximos a la edad de la población actual y considerar conjuntamente desempeño en lenguaje y Matemática.

Yang et al. (2022) realizaron en China continental una investigación destinada a analizar la relación directa entre los conflictos de coparentalidad y el rendimiento académico, así como los efectos mediadores del compromiso académico y la depresión. Se desarrolló un estudio cuantitativo, no experimental, basado en los datos de la sexta ronda del China Family Panel Studies de 2020; se empleó muestreo probabilístico en tres etapas y modelamiento de ecuaciones estructurales. La muestra final estuvo formada por 1.989 díadas de estudiantes de 10 a 15 años y sus cuidadores principales. El rendimiento se midió mediante tres indicadores relacionados con posición académica y calificaciones en chino y Matemática (α=.746\alpha=.746); el conflicto de coparentalidad mediante dos ítems (α=.709\alpha=.709); también se aplicaron escalas de compromiso académico y síntomas depresivos. Los resultados mostraron una correlación negativa entre conflicto y rendimiento (r=−.069r=-.069, p<.01p<.01). Aunque el efecto directo no resultó significativo (β=−.035\beta=-.035, p>.05p>.05), aparecieron efectos indirectos mediante compromiso académico, −.053, IC 95 % [−.079, −.031], y depresión, −.028, IC 95 % [−.046, −.015]; el modelo explicó 13,7 % de la varianza del rendimiento. Este antecedente aportó una precisión importante para la presente tesis: la asociación entre los conflictos del hogar y los resultados académicos no necesariamente operó de manera

directa, por lo que un diseño correlacional no debía interpretarse en términos causales.

Gong et al. (2021) desarrollaron en Estados Unidos un estudio destinado a examinar las asociaciones entre el conflicto familiar, la supervisión parental, el funcionamiento cognitivo, los problemas conductuales y determinadas características de la estructura cerebral infantil. La investigación fue cuantitativa, observacional y longitudinal, utilizando información del Adolescent Brain Cognitive Development Study recopilada en 21 centros estadounidenses. Después de los procedimientos de depuración se analizaron 8.756 niños de 9 a 11 años. El conflicto familiar se midió mediante nueve preguntas de una subescala modificada de la Family Environment Scale, que comprendió conflictos entre integrantes de toda la familia, incluidos padres e hijos; también se utilizaron el ABCD Parental Monitoring Survey, diez pruebas cognitivas del NIH Toolbox, el Child Behavior Checklist y resonancias magnéticas estructurales. Los puntajes de conflicto familiar presentaron asociaciones negativas con todas las medidas cognitivas, con coeficientes comprendidos entre r=−.02r=-.02 y r=−.08r=-.08; asimismo, se asociaron positivamente con problemas conductuales, con valores entre .05 y .15. El análisis longitudinal mostró que los problemas conductuales iniciales predijeron mayores conflictos familiares un año después (β=.089\beta=.089, p<.0001p<.0001), mientras la asociación inversa fue menor (β=.025\beta=.025, p=.001p=.001). Este antecedente aportó un sustento particularmente útil porque conceptualizó el conflicto en el conjunto familiar, no exclusivamente entre progenitores, y mostró su asociación con procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Cerda y Navarro (2025) realizaron en Chiclayo, Perú, un estudio cuyo objetivo fue determinar la relación entre la violencia familiar y el rendimiento académico en escolares del nivel primario de la I.E. N.° 10834 Santa Ana. La investigación siguió un enfoque cuantitativo, con diseño observacional, no experimental y transversal. De una población de 301 escolares de quinto y sexto grado se seleccionaron 169 participantes mediante muestreo

probabilístico simple. Para recoger los datos se utilizó un cuestionario cerrado de 20 ítems, de los cuales diez evaluaron violencia familiar y diez rendimientos académicos; el instrumento fue revisado por tres especialistas y alcanzó un alfa de Cronbach de .790. Los resultados señalaron que el 52,1 % presentó un nivel medio de violencia familiar, mientras el 62,1 % obtuvo un rendimiento académico regular; además, 9,4 % registró violencia familiar alta y 16,0 % rendimiento académico bajo. El coeficiente de Pearson alcanzó r=−.541r=-.541, con p=.002p=.002, mostrando una relación inversa de magnitud media y estadísticamente significativa. Este antecedente aportó evidencia directamente relacionada con la presente investigación, pues confirmó en escolares de primaria que una mayor exposición a situaciones familiares adversas coincidió con menores resultados académicos, sin que el diseño permitiera establecer causalidad.

Vásquez (2024) efectuó en Paramonga, Perú, una investigación dirigida a determinar la relación entre la violencia familiar y el rendimiento académico de estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. Emblemática N.° 21578. Aunque el objetivo fue redactado utilizando el término influencia, metodológicamente el estudio correspondió a un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transversal y correlacional. El resumen y los análisis estadísticos reportaron 116 estudiantes como participantes. Para medir la violencia familiar se utilizó un cuestionario de 30 ítems adaptado por la investigadora, organizado en violencia física, psicológica, sexual y por omisión; el documento señaló que el instrumento fue validado y considerado fiable. Los resultados indicaron que el 62 % de los escolares se ubicó en un nivel medio de violencia familiar y presentó rendimiento académico en proceso. La contrastación general mediante Rho de Spearman reportó rs=.99r_s=.99, con p=.000p=.000 y n=116n=116; las dimensiones física, psicológica, sexual y por omisión alcanzaron correlaciones de .79, .56, .42 y .38, respectivamente. El estudio aportó un antecedente próximo por trabajar simultáneamente una problemática familiar y el desempeño académico en primaria. No obstante, sus resultados requirieron interpretación cautelosa debido a que el documento presentó algunas inconsistencias internas en la determinación

del tamaño muestral.

Gastello (2024) desarrolló en una escuela pública de Lima, Perú, un estudio cuyo objetivo consistió en establecer la relación entre las relaciones parentales y el rendimiento académico de estudiantes de primaria. Se empleó un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal, con alcance descriptivo-correlacional. La población comprendió 110 estudiantes de cuarto grado y se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 30 escolares, de 9 a 10 años. Para la primera variable se utilizó un cuestionario de relación parental de 20 ítems, estructurado en desarrollo integral, estructura y orientación, reconocimiento y autonomía, cuya confiabilidad alcanzó α=.943\alpha=.943; para el rendimiento académico se emplearon los registros de calificaciones del área de Matemática correspondientes a 2023. Los resultados indicaron que 43 % percibió una buena relación parental y 83 % se encontraba en proceso respecto al rendimiento académico. El análisis inferencial obtuvo rs=.548r_s=.548 y p=.002p=.002, por lo que se estableció una relación positiva y significativa entre las variables. Este antecedente aportó evidencia sobre la asociación entre las interacciones familiares y los logros escolares y, metodológicamente, respaldó la conveniencia de emplear instrumentos diferentes para valorar la condición familiar y el desempeño académico.

Perez (2021) realizó en Guadalupito, Perú, una investigación destinada a determinar la relación entre la violencia intrafamiliar y los logros académicos de estudiantes de educación primaria de la I.E. N.° 80636 Luis Valle Goicochea. El estudio fue básico, descriptivo y correlacional, con procesamiento estadístico de información cuantitativa. El desarrollo metodológico, la matriz y las tablas de resultados trabajaron con 50 estudiantes de quinto grado seleccionados de forma no aleatoria por conveniencia. Para la violencia intrafamiliar se utilizó un cuestionario adaptado y sometido a juicio de expertos y análisis de confiabilidad; para el rendimiento académico se recurrió a las actas de notas. Los participantes alcanzaron una media de 18,88 puntos en violencia y 14,38 en rendimiento. La correlación de Pearson fue r=−.635r=-.635, con p=.000p=.000, indicando una asociación inversa y significativa: los mayores puntajes de violencia

coincidieron con menores resultados académicos. Este antecedente aportó evidencia directamente vinculada con las variables estudiadas. Se advirtió, no obstante, una inconsistencia editorial: el resumen consignó 30 participantes, mientras la metodología, matriz y resultados utilizaron 50, y algunas tablas fueron rotuladas con 2022 aunque la carátula correspondió a 2021.

2.1.3 Antecedentes regionales

Ingaruca (2025) desarrolló en Pampa Hermosa, Perú, una investigación orientada a determinar la relación entre el funcionamiento familiar y el rendimiento académico de estudiantes de educación primaria. El estudio siguió un enfoque cuantitativo, fue de tipo básico, nivel correlacional y utilizó un diseño no experimental de corte transversal. La población y muestra estuvieron conformadas por 60 estudiantes de quinto y sexto grado, quienes fueron incluidos mediante un procedimiento censal. Para medir el funcionamiento familiar se empleó el cuestionario FACES III, constituido por 20 ítems y con un alfa de Cronbach de 0,83; el rendimiento académico se obtuvo mediante análisis documental de los registros correspondientes a la competencia de resolución de problemas de gestión de datos e incertidumbre. Los resultados mostraron que el 65,0 % presentó funcionamiento familiar regular y el 53,3 % se ubicó en proceso respecto del rendimiento académico. El análisis mediante Rho de Spearman determinó una relación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables, con rs=.681r_s=.681 y p=.000p=.000; también se registraron asociaciones con cohesión familiar (rs=.590r_s=.590) y adaptabilidad (rs=.638r_s=.638). Este antecedente aportó evidencia empírica de que las características de las relaciones familiares se asociaron con los resultados escolares en educación primaria y respaldó el empleo de un diseño correlacional para examinar variables familiares y académicas.

2.2 Bases teóricas científicas

2.2.1 Conflictos familiares

Morelli et al. (2023) definen el conflicto familiar desde una perspectiva que abarca las interacciones negativas producidas dentro del sistema familiar en su conjunto y no únicamente las discrepancias entre los

progenitores. Estas interacciones pueden expresarse mediante discusiones, competencia, rechazo, críticas, culpabilización y otras formas de relación adversa que aparecen durante la convivencia cotidiana. Esta delimitación resulta pertinente para la investigación porque permite diferenciar los conflictos familiares de acontecimientos extremos de violencia y reconocer manifestaciones menos intensas, pero potencialmente reiteradas, que pueden ser percibidas por los niños. El conflicto se configura cuando las diferencias o problemas dejan de manejarse mediante intercambios funcionales y adquieren patrones negativos capaces de generar tensión dentro del hogar. Por ello, la variable no considera que toda discrepancia familiar constituya un problema, sino que centra su atención en aquellas interacciones donde se presentan hostilidad, comunicación problemática o dificultades persistentes para alcanzar una resolución entre los integrantes de la familia.

Gong et al. (2021) utilizan una concepción amplia del conflicto familiar mediante una subescala de ambiente familiar que incorpora relaciones conflictivas entre miembros del hogar, incluidos padres e hijos. Esta perspectiva resulta especialmente compatible con el estudio porque evita limitar la variable al vínculo marital o a la relación entre dos integrantes específicos. Los autores consideran que una puntuación elevada representa una mayor severidad de los conflictos presentes en la familia y encuentran asociaciones entre esta condición y diferentes indicadores conductuales y cognitivos de los niños. Desde este enfoque, el conflicto familiar constituye una propiedad relacional del ambiente doméstico que puede ser experimentada por diferentes integrantes, incluso cuando algunos de ellos no intervienen directamente en la situación problemática. En la presente investigación, esta amplitud conceptual permite que los estudiantes de segundo grado respondan sobre situaciones reconocibles ocurridas dentro de su hogar sin tener que identificar quién inicia cada conflicto ni clasificar técnicamente el tipo de relación entre las personas involucradas (Gong et al., 2021).

Gu et al. (2024) incorporan el conflicto dentro del ambiente familiar y lo distinguen de componentes como cohesión, organización y orientación

intelectual-cultural. Esta separación evidencia que el conflicto puede analizarse como una característica específica de las relaciones familiares, sin convertirlo automáticamente en una evaluación general del funcionamiento del hogar. En la Family Environment Scale utilizada por los autores, la conflictividad se relaciona con peleas y enfrentamientos que ocurren en casa, lo que permite observar el grado en que las relaciones familiares contienen expresiones negativas. Para la presente investigación, este planteamiento contribuye a delimitar la variable porque los conflictos familiares se entienden como situaciones relacionales reconocibles mediante manifestaciones concretas y no como una etiqueta aplicada al conjunto de la familia. Por ello, el cuestionario busca registrar la percepción que poseen los estudiantes sobre comportamientos producidos durante los problemas familiares y no clasificar a sus hogares como funcionales o disfuncionales, saludables o patológicos (Gu et al., 2024).

2.2.1.1 Diferenciación entre conflicto familiar, violencia familiar y disfunción familiar

Morelli et al. (2023) establecen una diferencia conceptual relevante entre el conflicto familiar cotidiano y formas más severas de victimización. Los autores describen el conflicto como patrones no violentos de discusión, pelea verbal, competencia, favoritismo, rechazo, crítica o culpabilización, mientras que la violencia comprende acontecimientos de mayor gravedad, como maltrato físico o exposición a agresiones severas. Esta distinción resulta necesaria porque una familia puede experimentar conflictos sin que necesariamente exista violencia, del mismo modo que determinadas situaciones conflictivas pueden escalar hacia formas más graves. En esta investigación, la variable se mantiene como conflictos familiares porque el propósito no consiste en detectar violencia física, sexual o maltrato mediante un instrumento clínico, sino en reconocer interacciones problemáticas que pueden formar parte de la convivencia cotidiana. Esta precisión reduce el riesgo de interpretar una respuesta sobre gritos, enojo o falta de acuerdos como evidencia automática de violencia familiar y mantiene el

alcance del instrumento dentro del constructo que realmente se pretende estudiar.

Olson et al. (2019) permiten diferenciar también los conflictos familiares de la disfunción familiar al presentar el funcionamiento del sistema mediante componentes como cohesión, flexibilidad y comunicación. La disfunción constituye una valoración más amplia acerca de cómo opera el conjunto familiar frente a sus necesidades, normas, relaciones y cambios, mientras que el conflicto corresponde a un fenómeno particular que puede aparecer incluso en familias que mantienen otros componentes relativamente adecuados. Esta diferenciación evita asumir que la presencia de desacuerdos o interacciones negativas convierte automáticamente a una familia en disfuncional. Para efectos de la tesis, el cuestionario no pretende diagnosticar el funcionamiento integral del hogar, sino estimar el grado en que los estudiantes perciben conductas de hostilidad, formas conflictivas de comunicación y dificultades para resolver problemas. En consecuencia, el término conflictos familiares presenta mayor precisión respecto al objeto investigado y evita extender las conclusiones hacia aspectos de la dinámica familiar que no forman parte de la operacionalización de la variable (Olson et al., 2019).

La delimitación entre estos conceptos también posee consecuencias metodológicas. Utilizar el término violencia familiar exigiría incorporar indicadores relacionados con agresión física, psicológica, sexual o negligencia, mientras que estudiar disfunción familiar requeriría valorar dimensiones más amplias de organización, cohesión, roles y adaptación. La investigación actual no mide esos constructos, por lo que emplearlos como sinónimos produciría una falta de correspondencia entre la definición conceptual y el instrumento. Morelli et al. (2023) muestran que el conflicto familiar puede estudiarse independientemente de la victimización violenta y que las interacciones negativas cotidianas mantienen relevancia propia para comprender experiencias

infantiles. En esa línea, los conflictos familiares se delimitan como una variable relacional compuesta por manifestaciones negativas dentro del hogar, mientras la violencia y la disfunción permanecen como conceptos relacionados pero distintos. Esta precisión permite que las conclusiones posteriores se mantengan dentro de lo realmente medido y evita generalizaciones que excedan el alcance de los datos obtenidos.

2.2.1.2 Características de los conflictos familiares

Grych y Fincham (1990) plantean que los conflictos adquieren significados diferentes para los niños según las características que presentan y la manera en que estos interpretan lo ocurrido. Entre los elementos relevantes se encuentran la frecuencia, intensidad, contenido y forma de resolución de las situaciones conflictivas. Un episodio aislado tratado mediante diálogo no constituye la misma experiencia que enfrentamientos reiterados acompañados por enojo intenso y dificultades para recuperar la tranquilidad. Aunque el marco cognitivo-contextual se formula originalmente para conflictos interparentales, sus aportes permiten comprender por qué las características observables de una situación son importantes para analizar la experiencia infantil. En esta tesis, dichas características no se utilizan automáticamente como dimensiones independientes, sino como referentes para entender el fenómeno. La frecuencia, por ejemplo, se incorpora mediante las alternativas de respuesta del instrumento, mientras las dimensiones seleccionadas representan componentes conceptuales diferentes: manifestaciones hostiles, problemas de comunicación y dificultades en la resolución de los conflictos familiares.

La intensidad de la interacción constituye otra característica relevante porque permite distinguir un intercambio relativamente moderado de una situación cargada de expresiones negativas. Morelli et al. (2023) incluyen entre las manifestaciones del conflicto familiar las discusiones, críticas, rechazo y culpabilización,

conductas que pueden variar considerablemente en la forma y severidad con que aparecen. Cuando el conflicto incorpora gritos, palabras hirientes, acusaciones o trato agresivo, la interacción adquiere una condición hostil que puede ser percibida claramente por los niños. La investigación recoge este componente mediante la dimensión hostilidad familiar, pero evita utilizar intensidad como una dimensión separada porque su contenido ya se expresa en las características de los comportamientos observados. De esta manera, el estudio diferencia entre la regularidad con que ocurren las situaciones, registrada mediante la escala de respuesta, y el tipo de interacción presente durante el conflicto, representado por los indicadores específicos incluidos en cada dimensión del cuestionario.

Larsen et al. (2023) resaltan que la forma de finalizar un conflicto aporta información distinta de su frecuencia o intensidad. Su análisis de la Conflict Resolution Scale considera resultados como llegar a una comprensión mutua, permanecer enojados después del enfrentamiento o experimentar la sensación de que el problema realmente fue resuelto. Esta evidencia permite reconocer que los conflictos no deben analizarse solamente durante el momento de confrontación, porque lo que ocurre después también modifica la dinámica familiar. Dos hogares pueden registrar una cantidad semejante de problemas, pero presentar diferencias notables si en uno los integrantes alcanzan acuerdos y recuperan la tranquilidad, mientras en otro las tensiones permanecen abiertas y reaparecen posteriormente. Este planteamiento sustenta la incorporación de la resolución como una dimensión específica de la variable y demuestra por qué la frecuencia del conflicto, aunque relevante para la medición, no representa por sí sola toda la complejidad del fenómeno estudiado.

2.2.1.3 Teoría sistémica de la familia

Minuchin (1974) concibe a la familia como un sistema compuesto por integrantes cuyas conductas y relaciones se

encuentran organizadas mediante pautas de interacción. Cada miembro participa en subsistemas y mantiene vínculos que se regulan mediante límites, jerarquías, responsabilidades y formas relativamente estables de responder ante diferentes situaciones. Desde esta perspectiva, una conducta individual no puede comprenderse completamente de manera aislada, porque se desarrolla dentro de secuencias de interacción donde las respuestas de una persona modifican las respuestas de otras. Esta concepción resulta pertinente para estudiar conflictos familiares debido a que permite analizar el problema como una característica relacional y no solamente como una conducta atribuible a un miembro considerado conflictivo. En el contexto de la investigación, los estudiantes forman parte de un sistema familiar donde observan e interpretan diferentes patrones de comunicación, enojo y resolución, incluso cuando no intervienen directamente en cada situación problemática que ocurre dentro del hogar.

Desde la teoría sistémica, las relaciones familiares presentan interdependencia, por lo que una modificación en determinada interacción puede coincidir con cambios en otras partes del sistema. Esta idea no significa que toda dificultad experimentada por un integrante produzca necesariamente una consecuencia específica en los demás, sino que las relaciones se encuentran conectadas y adquieren sentido dentro del conjunto. Minuchin (1974) explica que la estructura familiar se sostiene mediante pautas recurrentes que orientan la manera en que sus miembros se relacionan. Aplicado a la presente investigación, las manifestaciones de hostilidad, los problemas para comunicarse y las formas inadecuadas de resolver situaciones pueden constituir patrones que el niño reconoce debido a su presencia repetida en la convivencia. Esta perspectiva permite comprender por qué resulta pertinente recoger la percepción del estudiante respecto del hogar y analizarla posteriormente en relación con sus resultados

académicos, manteniendo siempre una interpretación asociativa y no causal de los hallazgos.

Morelli et al. (2023) aportan evidencia contemporánea compatible con una interpretación sistémica al estudiar relaciones bidireccionales entre conflicto familiar y síntomas emocionales infantiles a lo largo del tiempo. Sus resultados muestran asociaciones cruzadas entre conflictos familiares y síntomas de ansiedad o retraimiento-depresión entre los seis y ocho años, lo que respalda una visión donde las dinámicas familiares y las respuestas infantiles pueden relacionarse recíprocamente. Este hallazgo impide simplificar la interacción familia-niño mediante una dirección única. Para la tesis, esta consideración posee especial relevancia porque el diseño no experimental y correlacional únicamente permitió estimar el grado de asociación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje. Incluso si se encuentra una correlación estadísticamente significativa, la teoría sistémica y la evidencia longitudinal aconsejan interpretar el resultado dentro de una red de interacciones y condiciones relacionadas, sin afirmar que una sola variable sea necesariamente responsable de la otra (Morelli et al., 2023).

2.2.1.4 Teoría ecológica del desarrollo humano

Bronfenbrenner (1979) sostiene que el desarrollo humano ocurre dentro de entornos relacionados entre sí y que el análisis del niño requiere considerar los contextos naturales donde participa de manera cotidiana. El microsistema comprende espacios inmediatos caracterizados por relaciones directas, actividades y experiencias recurrentes, entre los cuales la familia y la escuela ocupan una posición particularmente relevante durante la infancia. Desde esta perspectiva, el estudiante no llega al aula como un individuo desconectado de sus demás experiencias, pues participa simultáneamente en diferentes escenarios sociales que forman parte de su desarrollo. Esta teoría proporciona una base adecuada para investigar la relación entre una variable situada principalmente

en el contexto familiar y otra expresada mediante desempeños escolares. No establece que las experiencias familiares determinen de manera automática el rendimiento académico, pero permite comprender que las condiciones de los entornos inmediatos pueden formar parte del conjunto de factores asociados con el desarrollo y aprendizaje del niño.

El concepto de mesosistema permite ampliar esta interpretación porque Bronfenbrenner (1979) considera relevantes las relaciones existentes entre dos o más microsistemas donde participa activamente la persona. Familia y escuela constituyen espacios diferentes, pero las experiencias desarrolladas dentro de ellos pueden conectarse mediante la participación de los padres en la educación, las respuestas del estudiante frente a las actividades escolares y las interacciones entre docentes y familiares. La presente investigación no mide directamente el mesosistema ni pretende estudiar todas las relaciones familia-escuela; sin embargo, este nivel teórico permite ubicar conceptualmente las dos variables dentro de contextos interdependientes. Los conflictos familiares pertenecen principalmente a las experiencias del hogar, mientras los logros de aprendizaje se observan mediante desempeños académicos. El análisis correlacional permite examinar si ambos fenómenos varían conjuntamente en la población estudiada, sin reducir el aprendizaje a una explicación exclusivamente individual o atribuirlo únicamente a las condiciones familiares.

Lee (2023) aporta evidencia reciente compatible con esta perspectiva mediante un análisis de perfiles bioecológicos en 1.016 niños. La investigación integra características individuales, familiares y educativas durante la etapa previa al ingreso escolar y analiza posteriormente su relación con ajuste, desempeño académico y función ejecutiva en primer grado. Los perfiles caracterizados por condiciones familiares favorables presentan diferencias positivas en determinados resultados escolares frente

a grupos de referencia, lo que muestra que el ambiente familiar forma parte de las configuraciones contextuales asociadas con el desempeño temprano. Estos resultados no permiten afirmar que el entorno familiar sea responsable exclusivo del rendimiento académico, porque la investigación incorpora simultáneamente características individuales y educativas. Precisamente por ello, el estudio ofrece un apoyo pertinente para la tesis: sitúa el aprendizaje dentro de una combinación de contextos y evita explicaciones simplistas. Esta perspectiva resulta especialmente adecuada para estudiantes de segundo grado, cuya experiencia cotidiana continúa estrechamente vinculada con familia y escuela (Lee, 2023).

2.2.1.5 Perspectiva cognitivo-contextual del conflicto

Grych y Fincham (1990) proponen que la exposición a situaciones conflictivas no genera respuestas uniformes en todos los niños, debido a que estos desarrollan valoraciones acerca de lo que observan y del significado que atribuyen a cada episodio. El proceso depende de factores contextuales, cognitivos y evolutivos, entre los que se encuentran experiencias anteriores, características de la situación y recursos disponibles para comprenderla. Desde esta perspectiva, la experiencia infantil del conflicto no puede reducirse únicamente a contar cuántas veces ocurre un enfrentamiento. El niño interpreta la forma en que los integrantes se expresan, la intensidad del enojo, la posibilidad de que el problema continúe y la manera en que finalmente termina. Aunque el modelo original se orienta al conflicto entre los padres, su planteamiento resulta útil como fundamento complementario para justificar que la percepción infantil constituye una fuente válida de información cuando se estudian interacciones conflictivas dentro de su entorno familiar.

La edad de los participantes adquiere relevancia dentro de esta perspectiva porque las posibilidades de interpretar situaciones familiares cambian con el desarrollo. Los estudiantes de segundo

grado no necesariamente manejan conceptos abstractos como disfunción, agresividad psicológica o negociación familiar, pero pueden reconocer conductas concretas que observan o experimentan, como gritos, interrupciones, palabras hirientes, enojo prolongado o problemas que vuelven a aparecer. Grych y Fincham (1990) señalan que las valoraciones infantiles se encuentran condicionadas por el desarrollo cognitivo, lo que respalda la necesidad de adaptar el lenguaje del instrumento a la edad de quienes responden. Por esta razón, la investigación utiliza afirmaciones sencillas centradas en situaciones observables y una escala de respuesta reducida. El objetivo no consiste en solicitar al niño una explicación especializada del conflicto, sino en registrar con la mayor claridad posible la presencia percibida de determinados patrones familiares.

La perspectiva cognitivo-contextual también aporta una explicación para diferenciar la hostilidad, la comunicación y la resolución. Una discusión puede adquirir significados distintos según la forma en que los familiares se tratan, la posibilidad que poseen de conversar y lo que ocurre después del enfrentamiento. Larsen et al. (2023) muestran, por ejemplo, que la resolución constituye un componente que aporta información adicional respecto de frecuencia e intensidad, mientras Grych y Fincham (1990) sostienen que las características del conflicto influyen en las valoraciones infantiles. En la investigación, estas ideas permiten organizar el constructo mediante componentes diferenciados sin asumir que constituyen una reproducción literal del modelo cognitivo-contextual. La teoría se utiliza para sustentar la importancia de la percepción del estudiante y de las propiedades observables del conflicto, mientras la operacionalización específica responde a la definición amplia de conflictos familiares adoptada para el estudio (Grych y Fincham, 1990; Larsen et al., 2023).

2.2.1.6 Dimensiones de los conflictos familiares

Hostilidad familiar

Morelli et al. (2023) identifican dentro de los conflictos familiares diferentes formas de interacción negativa, entre ellas discusiones, rechazo, crítica y culpabilización. Estas manifestaciones permiten comprender la hostilidad familiar como el componente mediante el cual los problemas adquieren expresiones de enojo, trato negativo o confrontación entre los integrantes del hogar. La hostilidad no requiere necesariamente violencia física, pues puede manifestarse mediante gritos, palabras que hacen sentir mal a otras personas, acusaciones o formas de comunicación cargadas de enojo. Esta delimitación resulta apropiada para la presente investigación porque permite observar comportamientos que pueden ser reconocidos por estudiantes de segundo grado sin solicitarles valoraciones clínicas sobre su familia. La dimensión se concentra en cómo se expresa negativamente el conflicto y no en la cantidad de veces que ocurre. De esta manera, se diferencia de la frecuencia, que funciona como criterio de respuesta, y de la comunicación conflictiva, que analiza principalmente dificultades en el proceso de intercambio entre los familiares.

Gong et al. (2021) encuentran que mayores puntuaciones de conflicto familiar se relacionan positivamente con diferentes problemas conductuales infantiles, particularmente comportamientos agresivos, externalizantes, oposicionistas y de conducta. Las asociaciones reportadas con estas manifestaciones alcanzan coeficientes próximos a .14 y .15 en varios indicadores, mientras las puntuaciones cognitivas presentan relaciones negativas con el conflicto. Estos resultados no permiten atribuir los problemas conductuales exclusivamente a la hostilidad familiar ni trasladar directamente los valores a estudiantes de segundo grado, pero muestran que las expresiones negativas del ambiente familiar forman parte de una experiencia relevante para el desarrollo infantil. En esta tesis, la hostilidad se operacionaliza mediante

gritos, expresiones verbales negativas, culpabilización, manifestaciones intensas de enojo y trato inadecuado durante los problemas familiares. Los indicadores seleccionados corresponden a un mismo componente conceptual y evitan incorporar aspectos propios de la resolución o de la capacidad para mantener una conversación frente a las diferencias (Gong et al., 2021).

La hostilidad familiar debe diferenciarse también de una expresión ocasional de molestia. Ninguna convivencia familiar está completamente libre de tensión, por lo que el interés de la dimensión no consiste en considerar problemático cualquier enojo. Morelli et al. (2023) destacan la relevancia de los patrones cotidianos de interacción negativa, especialmente cuando discusiones, críticas o rechazo aparecen como experiencias recurrentes dentro del sistema familiar. Por ello, el instrumento utiliza las categorías nunca, a veces y muchas veces, permitiendo reconocer variaciones en la presencia de estos comportamientos sin establecer de antemano que una respuesta aislada representa una condición grave. La interpretación posterior debe realizarse a partir del puntaje conjunto de los ítems y de la evidencia obtenida durante la validación del instrumento. Esta forma de medición mantiene una postura prudente frente a una población infantil y evita convertir el cuestionario en un mecanismo para diagnosticar violencia o atribuir etiquetas a las familias participantes.

Comunicación conflictiva

Olson et al. (2019) incorporan la comunicación como uno de los tres componentes principales del modelo circumplejo actualizado, junto con cohesión y flexibilidad. La comunicación permite a los integrantes expresar necesidades, ideas, emociones y preferencias y facilita el funcionamiento de otros procesos familiares. A partir de este fundamento, la comunicación conflictiva puede entenderse como una forma de intercambio donde existen dificultades para escuchar, expresar el malestar de manera calmada, respetar turnos de participación o conversar sobre

situaciones problemáticas. Esta dimensión no mide la cantidad de conversaciones que mantiene la familia ni pretende evaluar toda su comunicación cotidiana. Su interés se concentra en lo que ocurre comunicativamente cuando aparece una diferencia o problema. La incorporación de esta dimensión resulta pertinente porque una familia puede enfrentar conflictos sin presentar necesariamente hostilidad abierta, pero encontrar dificultades para dialogar, comprender la posición de otros o expresar desacuerdos de una manera que facilite el manejo de la situación (Olson et al., 2019).

Koerner y Fitzpatrick (2002) plantean que los patrones de comunicación familiar se construyen mediante formas relativamente estables de interacción y creencias acerca de cómo deben comunicarse los integrantes del hogar. Su teoría distingue, entre otros elementos, la orientación hacia la conversación, entendida como el grado en que la familia favorece intercambios abiertos sobre diferentes temas, y la orientación hacia la conformidad, relacionada con la homogeneidad de actitudes y creencias. Aunque la presente tesis no utiliza estas categorías como dimensiones, el enfoque ayuda a comprender que la comunicación familiar constituye un patrón relacional y no una suma de conversaciones aisladas. Cuando existen dificultades recurrentes para escuchar, aceptar diferencias o abordar problemas, la comunicación puede convertirse en un componente de la conflictividad. Por ello, la dimensión seleccionada analiza situaciones concretas vinculadas con interrupciones, dificultad para expresarse con calma y problemas para hablar de aquello que genera malestar dentro de la convivencia familiar.

La comunicación conflictiva se distingue de la hostilidad porque ambas dimensiones observan aspectos diferentes del mismo fenómeno general. La hostilidad se centra en expresiones negativas como gritos, culpabilización o trato agresivo, mientras la comunicación conflictiva analiza el proceso mediante el cual los familiares intercambian información cuando existe un problema.

Koerner y Fitzpatrick (2002) explican que los patrones comunicativos influyen en la manera en que las familias afrontan el conflicto y su resolución, lo que respalda la diferenciación conceptual adoptada en la investigación. Una persona puede interrumpir constantemente, evitar hablar del problema o tener dificultades para expresar lo que siente sin utilizar necesariamente insultos o amenazas. Por esta razón, el cuestionario incorpora indicadores específicos para cada dimensión y evita formular ítems prácticamente idénticos. Esta separación permitió examinar si las dimensiones presentaron relaciones distintas con los logros de aprendizaje y favoreció una interpretación más precisa de los resultados obtenidos.

Resolución de conflictos familiares

Larsen et al. (2023) sostienen que la resolución constituye un componente específico que aporta información adicional para comprender los conflictos familiares. La Conflict Resolution Scale utilizada y validada por los autores considera diferentes resultados posteriores a un enfrentamiento, como llegar a una comprensión, sentir que el problema ha sido resuelto o, en sentido contrario, permanecer enojados durante un periodo prolongado. Los resultados psicométricos confirman que la resolución puede analizarse como un constructo unidimensional diferenciado de la frecuencia e intensidad del conflicto. Este planteamiento respalda la tercera dimensión de la variable porque la investigación no se limita a conocer cómo se inicia o desarrolla una situación problemática, sino que también considera lo que ocurre después. La manera en que los integrantes recuperan la calma, alcanzan acuerdos o mantienen pendiente una dificultad permite caracterizar con mayor precisión la experiencia conflictiva percibida por el estudiante dentro de su entorno familiar.

La resolución de conflictos familiares se entiende en la presente investigación como la manera en que los integrantes afrontan y finalizan las situaciones problemáticas surgidas en el hogar. Un proceso de resolución favorable puede implicar acuerdos, comprensión mutua o disminución de la tensión, mientras una resolución problemática se manifiesta cuando los familiares continúan molestos, el problema queda pendiente o vuelve a generar nuevos enfrentamientos. Larsen et al. (2023) demuestran que las medidas de resolución explican información adicional respecto de indicadores centrados únicamente en frecuencia e intensidad, lo que justifica conceptualmente su inclusión como dimensión independiente. En el instrumento, los ítems se redactan en dirección negativa para mantener coherencia con la variable general: una mayor puntuación representa mayores dificultades de resolución y, por tanto, mayor presencia de características asociadas con el conflicto familiar. Esta dirección de puntuación se conservó durante la baremación y el análisis correlacional, de manera que una puntuación elevada representó mayores dificultades en la resolución de conflictos familiares.

Grych y Fincham (1990) también atribuyen importancia a la forma en que los conflictos terminan, debido a que la resolución constituye una de las características que interviene en la interpretación que realiza el niño. Presenciar un problema que concluye mediante recuperación de la calma y acuerdos representa una experiencia distinta de observar que los familiares permanecen enojados o que la situación vuelve a repetirse. Esta idea resulta compatible con los indicadores seleccionados en la tesis, entre ellos permanencia del problema, recurrencia de conflictos no resueltos, persistencia del enojo, dificultad para alcanzar acuerdos y continuidad de la situación conflictiva. Aunque el modelo cognitivo-contextual se formula para conflictos interparentales, el principio relacionado con la resolución resulta útil para comprender la experiencia infantil frente a situaciones familiares más amplias.

De este modo, la dimensión posee respaldo tanto desde la medición contemporánea de resolución como desde los modelos que explican la valoración infantil del conflicto.

2.2.2 Logros de aprendizaje

El Ministerio de Educación (2016a) organiza el Currículo Nacional de la Educación Básica mediante competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeños, elementos que permiten representar la progresión que se espera durante la trayectoria escolar. Desde esta perspectiva, el logro de aprendizaje no se reduce a memorizar información ni puede entenderse exclusivamente mediante una calificación. Se manifiesta en actuaciones donde el estudiante moviliza diversos recursos para responder ante situaciones vinculadas con determinadas competencias. Los estándares permiten reconocer niveles progresivos de desarrollo, mientras los desempeños describen actuaciones observables correspondientes a los diferentes grados. Para esta investigación, los logros de aprendizaje se entienden como el desempeño demostrado por los estudiantes de segundo grado frente a tareas estructuradas de Lectura y Matemática. Esta delimitación mantiene correspondencia con el instrumento construido, pues la variable se obtiene mediante respuestas a actividades académicas y no mediante una escala de percepción sobre cuánto considera el estudiante que ha aprendido.

El Programa Curricular de Educación Primaria precisa las competencias, capacidades, estándares y desempeños correspondientes a este nivel educativo y describe su progresión de grado a grado. Esta organización permite que la medición de los logros de aprendizaje se relacione con exigencias curriculares definidas y no con contenidos seleccionados arbitrariamente. El Ministerio de Educación (2016b) establece que los estudiantes desarrollan competencias de manera progresiva y que los desempeños permiten observar actuaciones específicas vinculadas con ese proceso. Por ello, la prueba elaborada para la investigación toma como referencia los aprendizajes previstos para segundo grado y utiliza actividades compatibles con el III ciclo de educación primaria. Los resultados representan una aproximación cuantitativa al desempeño del estudiante

frente al conjunto de tareas incluidas en el instrumento. Esta puntuación no constituye una medida completa de su inteligencia ni sustituye el proceso formativo desarrollado por el docente durante el año escolar.

La distinción entre logro de aprendizaje y calificación también resulta relevante para la metodología adoptada. Una calificación escolar puede integrar múltiples evidencias recogidas durante un periodo, mientras la prueba de investigación produce un resultado bajo condiciones comunes para todos los participantes. El Ministerio de Educación (2023) señala que la evaluación de las competencias requiere analizar evidencias para identificar características y procesos presentes en el desempeño de los estudiantes. En la presente investigación, esa lógica se adapta a una finalidad correlacional: las tareas de Lectura y Matemática generan puntuaciones que posteriormente pueden relacionarse con los resultados del cuestionario de conflictos familiares. Esta forma de medición permite comparar a los 43 estudiantes mediante un instrumento común y conserva información cuantitativa suficiente para el análisis estadístico. Sin embargo, sus resultados deben interpretarse únicamente dentro de las competencias y contenidos representados por la prueba y de acuerdo con las evidencias de validez y confiabilidad obtenidas.

2.2.2.1 Enfoque por competencias

> El Ministerio de Educación (2016a) define la competencia como la facultad de combinar capacidades para alcanzar un propósito determinado y actuar de manera pertinente ante una situación. Esta concepción implica que el estudiante necesita movilizar conocimientos, habilidades y actitudes y no solamente recordar información recibida durante las clases. El enfoque modifica también la lógica de evaluación, porque una respuesta adquiere valor cuando permite observar qué recursos utiliza el estudiante para comprender y resolver una tarea. En Lectura, esto significa localizar información, establecer inferencias, interpretar y reflexionar; en Matemática, implica comprender datos, establecer relaciones, seleccionar estrategias y resolver problemas. La prueba construida para la tesis mantiene esta orientación porque emplea

textos y situaciones problemáticas en lugar de limitarse a preguntas declarativas. De esta manera, el resultado representa el desempeño frente a actividades vinculadas con competencias curriculares y conserva coherencia con el marco oficial utilizado en educación primaria.

Las capacidades constituyen recursos que intervienen dentro de una actuación competente y no funcionan necesariamente de manera independiente. El Ministerio de Educación (2016b) señala que las competencias y sus capacidades se desarrollan progresivamente durante la escolaridad y que los estándares permiten observar niveles crecientes de complejidad. Esta característica resulta particularmente importante para segundo grado, porque las tareas deben corresponder al nivel esperado del III ciclo y evitar demandas propias de grados posteriores. Una evaluación demasiado sencilla podría limitar la posibilidad de diferenciar desempeños, mientras una prueba excesivamente compleja mediría aprendizajes distintos de los definidos en la investigación. Por ello, La tabla de especificaciones mantuvo correspondencia entre dimensión, competencia, capacidad, indicador e ítem. Esta estructura proporcionó una base para el juicio de expertos y permitió valorar la representatividad de las preguntas respecto de los aprendizajes previstos para segundo grado.

El enfoque por competencias también exige diferenciar la resolución correcta de una tarea de la simple reproducción mecánica de procedimientos. Un estudiante puede ejecutar una suma cuando se le presenta directamente la operación, pero encontrar dificultades para reconocer que debe sumar dentro de una situación problemática. Del mismo modo, puede pronunciar correctamente las palabras de un texto y no comprender la relación entre sus ideas. El Ministerio de Educación (2023) plantea que analizar evidencias permite reconocer procesos y niveles de desarrollo de las competencias, especialmente al examinar las

producciones de estudiantes de primero y segundo grado. Esta orientación sustenta la decisión de elaborar una prueba que incorpore diferentes demandas cognitivas y no únicamente ejercicios repetitivos. Para efectos correlacionales, el puntaje resume el número de respuestas correctas, pero la construcción del instrumento debe asegurar previamente que esas respuestas representen aprendizajes relevantes y apropiados para el grado investigado.

2.2.2.2 Teoría sociocultural del aprendizaje

Vygotsky (1978) plantea que las funciones psicológicas superiores se desarrollan mediante la interacción social y la mediación cultural antes de reorganizarse en el plano individual. El aprendizaje no se explica únicamente a partir de procesos internos del estudiante, porque ocurre dentro de relaciones donde otras personas proporcionan lenguaje, herramientas, orientaciones y formas culturalmente construidas de resolver situaciones. El niño participa activamente en estos intercambios y progresivamente interioriza recursos que le permiten actuar con mayor autonomía. Esta perspectiva resulta pertinente para la investigación porque los estudiantes de segundo grado participan simultáneamente en contextos familiares y escolares donde reciben diferentes formas de mediación. La teoría no permite afirmar que una determinada situación familiar produzca necesariamente un rendimiento académico específico, pero ofrece un fundamento para comprender que el desarrollo cognitivo ocurre dentro de relaciones sociales y que el contexto forma parte de las condiciones en las que se construyen los aprendizajes.

El lenguaje ocupa una posición especial dentro de la perspectiva sociocultural porque funciona como instrumento de comunicación y de organización del pensamiento. Vygotsky (1978) sostiene que las herramientas culturales transforman la manera en que las personas regulan sus procesos psicológicos y participan en actividades sociales. En estudiantes de los primeros grados, las

conversaciones con adultos y compañeros proporcionan oportunidades para explicar, preguntar, comparar y reorganizar significados. Esta idea permite comprender por qué Lectura y Matemática no se desarrollan únicamente mediante exposición individual a contenidos, sino a través de experiencias de mediación que ocurren en diferentes entornos. En la presente investigación, esta teoría no se utiliza para convertir la familia en una variable pedagógica ni para medir acompañamiento parental; su función consiste en sustentar que el aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto social. Esta premisa contribuye a comprender la pertinencia de estudiar conjuntamente experiencias familiares y desempeños escolares sin asumir determinación causal.

Lee (2023) ofrece evidencia empírica compatible con esta concepción al analizar cómo diferentes configuraciones individuales, familiares y educativas durante la infancia se relacionan posteriormente con ajuste escolar, rendimiento académico y función ejecutiva en primer grado. El estudio identifica perfiles diferenciados y encuentra que el grupo caracterizado por buena competencia social y ambiente familiar favorable obtiene puntuaciones académicas superiores al perfil moderado. La investigación considera de manera conjunta varios contextos y, por ello, no atribuye los resultados exclusivamente a la familia. Esta característica coincide con la interpretación adoptada para la presente tesis: los aprendizajes se desarrollan dentro de una red de condiciones personales y ambientales y los conflictos familiares representan únicamente una de ellas. El antecedente resulta especialmente pertinente por trabajar con niños próximos a la edad de la población investigada y por incluir rendimiento relacionado con lenguaje y Matemática dentro de los resultados escolares analizados.

Perspectiva constructivista del aprendizaje

Piaget (1970) concibe el conocimiento como una construcción que se modifica mediante la actividad del sujeto y su

interacción con las situaciones que enfrenta. El estudiante no recibe de manera pasiva estructuras de conocimiento completamente formadas, sino que organiza y reorganiza sus esquemas a medida que interpreta nuevas experiencias. Esta perspectiva permite comprender el aprendizaje como un proceso activo en el que la resolución de problemas y la búsqueda de relaciones tienen mayor relevancia que la repetición mecánica. En la presente investigación, el constructivismo ofrece un fundamento complementario para la estructura de la prueba de logros de aprendizaje, especialmente porque las tareas requieren que el estudiante lea, interprete, relacione información y seleccione respuestas ante situaciones concretas. La teoría no se utiliza para explicar directamente los conflictos familiares ni su relación estadística con los logros, sino para sustentar la naturaleza activa de los procesos cognitivos que intervienen al responder las actividades de Lectura y Matemática.

El aprendizaje constructivo implica que los conocimientos previos intervienen en la comprensión de situaciones nuevas. Cuando un estudiante lee una historia sencilla, no se limita a reconocer palabras, sino que relaciona información textual con conocimientos anteriores para interpretar acontecimientos y realizar inferencias. De modo semejante, al resolver una situación matemática necesita comprender los datos y relacionarlos con conocimientos numéricos o espaciales previamente construidos. El Ministerio de Educación (2016a) mantiene una orientación compatible al señalar que el desarrollo de competencias implica combinar recursos para actuar de manera pertinente frente a situaciones diversas. Esta convergencia entre constructivismo y enfoque por competencias respalda una prueba centrada en desempeños y no únicamente en repetición. Para segundo grado, las actividades deben mantener un equilibrio entre accesibilidad y demanda cognitiva, de manera que permitan observar diferencias

en el aprendizaje sin introducir dificultades lingüísticas o conceptuales ajenas al nivel educativo de los estudiantes.

La perspectiva constructivista tampoco supone que cualquier solución propuesta por el estudiante sea igualmente válida. El aprendizaje escolar se desarrolla dentro de competencias y criterios que permiten valorar las actuaciones respecto de determinadas expectativas. Piaget (1970) explica la construcción del conocimiento como un proceso organizado de transformación cognitiva y no como una acumulación arbitraria de experiencias. En la investigación, esta precisión se refleja en la existencia de respuestas previamente definidas como correctas para los reactivos objetivos. El estudiante construye su respuesta utilizando sus conocimientos, pero el instrumento compara esa actuación con criterios establecidos mediante la tabla de especificaciones y la validación de contenido. Por ello, el puntaje cuantitativo puede utilizarse como indicador del nivel de logro demostrado ante determinadas tareas, siempre que los ítems representen adecuadamente los aprendizajes definidos y presenten características técnicas suficientes después del juicio de expertos y la prueba piloto.

2.2.2.3 Dimensiones de los logros de aprendizaje

Logro de aprendizaje en Lectura

El Ministerio de Educación (2016b) concibe la competencia lectora como una práctica en la que el estudiante construye sentido mediante una interacción dinámica entre lector, texto y contexto sociocultural. Esta concepción supera la decodificación porque leer supone comprender información explícita, establecer relaciones implícitas, interpretar significados y desarrollar una posición frente al contenido. Para segundo grado, esta perspectiva resulta especialmente relevante porque los niños se encuentran consolidando progresivamente el sistema escrito y, al mismo tiempo, ampliando las operaciones de comprensión que realizan frente a diversos textos. En la investigación, el logro de aprendizaje

en Lectura representa el nivel de desempeño que el estudiante demuestra al responder tareas relacionadas con estos procesos. No se identifica exclusivamente con velocidad, pronunciación o reconocimiento de palabras, aunque dichas habilidades puedan intervenir en la actividad lectora. La medición se concentra en la comprensión demostrada mediante respuestas a textos narrativos, informativos o funcionales adecuados para la edad.

La competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna” combina tres capacidades: obtener información del texto escrito, inferir e interpretar información y reflexionar y evaluar su forma, contenido y contexto. El Ministerio de Educación (2016b) establece que estas capacidades actúan de manera articulada en la construcción del sentido. La obtención de información permite localizar datos explícitos; la inferencia exige relacionar pistas y conocimientos para comprender información que no aparece de manera literal; y la reflexión supone valorar aspectos básicos del texto a partir de su contenido y propósito. Para la prueba construida en esta investigación, dichas capacidades permiten distribuir los reactivos de manera más representativa y evitar que la evaluación se concentre exclusivamente en preguntas literales. Esta organización también facilita el juicio de expertos, porque cada pregunta puede vincularse con una capacidad e indicador previamente establecidos y evaluarse respecto de su coherencia con el aprendizaje esperado para estudiantes de segundo grado.

La obtención de información constituye una capacidad necesaria, pero insuficiente para representar por sí sola la comprensión lectora. Un estudiante puede localizar el nombre de un personaje, un lugar o una acción directamente expresada y, sin embargo, presentar dificultades para explicar relaciones entre los hechos. Por esta razón, el instrumento incorpora preguntas donde la respuesta se encuentra explícita y otras que requieren interpretar información. El Ministerio de Educación (2016b) indica para

segundo grado que el estudiante identifica información situada en distintas partes de textos y progresa hacia tareas donde necesita distinguir datos semejantes. Estas demandas permiten evaluar comprensión sin introducir dificultades que correspondan a ciclos superiores. En la investigación, los ítems de obtención de información se distribuyen entre diferentes textos y situaciones, procurando que la respuesta no dependa únicamente de recordar una frase aislada, sino de ubicar y reconocer correctamente información pertinente dentro de una estructura textual comprensible para la edad.

La inferencia y la interpretación permiten observar un nivel de procesamiento más elaborado porque requieren establecer relaciones que no se presentan completamente de manera explícita. El estudiante puede deducir por qué un personaje realiza determinada acción, identificar consecuencias, interpretar una palabra según el contexto o seleccionar el título que representa mejor el contenido. El Ministerio de Educación (2016b) incluye esta capacidad como componente de la competencia lectora, reconociendo que la construcción de significado exige integrar información textual y conocimientos previos. En segundo grado, las inferencias deben mantenerse próximas a pistas accesibles dentro del texto y evitar razonamientos excesivamente abstractos. Esta consideración se incorpora en la prueba mediante preguntas con tres alternativas y textos breves. El propósito es diferenciar entre estudiantes que solamente recuperan información literal y quienes logran establecer relaciones sencillas, sin convertir la complejidad lingüística de las preguntas en una dificultad adicional que distorsione el aprendizaje que realmente se busca medir.

La reflexión y evaluación permiten que el estudiante adopte cierta distancia respecto del contenido leído y emita una valoración elemental sobre el propósito, los hechos o la forma del texto. En segundo grado esta capacidad todavía se encuentra en desarrollo, por lo que las demandas deben adecuarse a experiencias

comprensibles para los niños. El Ministerio de Educación (2025) presenta actividades de Comunicación organizadas en situaciones comunicativas que buscan desarrollar las competencias del Currículo Nacional, reforzando una concepción donde leer tiene propósitos concretos y se relaciona con diferentes usos del lenguaje. En la prueba de investigación, los reactivos de reflexión pueden preguntar, por ejemplo, para qué fue escrito un aviso, cuál sería un título apropiado o qué interpretación resulta coherente con una situación. Estas tareas permiten representar la dimensión de manera más amplia y reducen el riesgo de utilizar un instrumento que mida únicamente reconocimiento literal de información.

La puntuación obtenida en Lectura representa el desempeño del estudiante frente a quince reactivos diseñados a partir de la tabla de especificaciones. Cada respuesta correcta aporta un punto, mientras las respuestas incorrectas o no respondidas no reciben puntuación. El Ministerio de Educación (2023) sostiene que la evaluación necesita recoger evidencias que permitan identificar las características del desarrollo de las competencias, por lo que la validez del resultado depende de que los reactivos representen adecuadamente los aprendizajes que se pretende observar. En la investigación, el puntaje directo constituye la información principal para el análisis correlacional porque conserva diferencias entre participantes que podrían perderse al convertir inmediatamente los resultados en categorías. Los niveles de logro pueden utilizarse para el análisis descriptivo después de establecer criterios técnicamente justificados, pero no deben sustituir automáticamente los puntajes continuos requeridos para examinar la asociación con los conflictos familiares.

Logro de aprendizaje en Matemática

El Ministerio de Educación (2016b) organiza el aprendizaje matemático mediante situaciones en las que el estudiante utiliza conocimientos, representaciones, estrategias y razonamientos para resolver problemas. Esta perspectiva supera una enseñanza

centrada únicamente en operaciones aisladas y reconoce que la competencia matemática implica comprender relaciones entre datos, seleccionar procedimientos y analizar resultados dentro de contextos específicos. Para la presente investigación, el logro de aprendizaje en Matemática se entiende como el desempeño demostrado frente a tareas adecuadas para segundo grado relacionadas con cantidad, regularidad, forma, localización y gestión elemental de datos. La dimensión no pretende medir solamente habilidad de cálculo, porque un estudiante puede ejecutar correctamente una operación y presentar dificultades para reconocer cuándo utilizarla dentro de un problema. Por esta razón, la prueba combina ejercicios numéricos con situaciones contextualizadas que requieren interpretación y selección de una respuesta, manteniendo correspondencia con las competencias establecidas para educación primaria.

El enfoque de resolución de problemas orienta el desarrollo de las competencias matemáticas porque sitúa al estudiante ante una situación que requiere comprender qué ocurre, reconocer información relevante y seleccionar una estrategia. El Ministerio de Educación (2025) presenta en sus materiales de segundo grado actividades retadoras alineadas con este enfoque y destinadas al desarrollo de las competencias matemáticas del Currículo Nacional. Para los niños de esta etapa, las situaciones necesitan utilizar vocabulario accesible, números y representaciones compatibles con los aprendizajes del ciclo y contextos próximos a su experiencia. El instrumento elaborado para la investigación adopta estas consideraciones mediante problemas breves y alternativas de respuesta claramente diferenciadas. Esta estructura permite obtener una puntuación objetiva y reduce la influencia de exigencias de escritura extensa sobre el resultado. Sin embargo, la validez de la prueba dependió de que cada reactivo represente una competencia o indicador previamente definido y de que su dificultad sea apropiada para la población estudiada.

La competencia “Resuelve problemas de cantidad” comprende situaciones donde el estudiante establece relaciones entre datos y acciones como agregar, quitar, comparar o completar y las representa mediante expresiones numéricas. El Ministerio de Educación (2023) desarrolla orientaciones específicas para analizar evidencias de esta competencia en estudiantes de primero y segundo grado y muestra que la evaluación debe considerar tanto los resultados como los procesos que permiten reconocer el nivel alcanzado. En segundo grado, las tareas incorporan números naturales y relaciones aditivas que pueden representarse mediante materiales, dibujos, expresiones numéricas o estrategias de cálculo. Esta competencia recibe una presencia importante dentro de la prueba porque constituye un componente amplio de los aprendizajes matemáticos del grado. No obstante, su mayor representación no implica que la dimensión Matemática se reduzca a cantidad, debido a que también se incorporan las otras competencias previstas en el Programa Curricular.

La competencia “Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio” permite observar cómo el estudiante reconoce relaciones que siguen una regla y utiliza esa información para completar o interpretar patrones. En segundo grado pueden presentarse secuencias de figuras, movimientos o números que exigen identificar qué elemento continúa y establecer relaciones sencillas de equivalencia. El Ministerio de Educación (2024) incluye esta competencia dentro de los materiales matemáticos diseñados específicamente para estudiantes del mismo grado, junto con cantidad, forma y gestión de datos. En la investigación, los ítems correspondientes utilizan patrones accesibles y situaciones donde la regla puede reconocerse a partir de información visible, evitando contenidos algebraicos propios de ciclos posteriores. Su presencia en la prueba permite ampliar la representación del aprendizaje matemático y evita concluir sobre toda la dimensión a partir únicamente de ejercicios de adición o sustracción. De esta forma,

cada competencia aporta evidencias diferentes del desempeño observado.

La competencia “Resuelve problemas de forma, movimiento y localización” comprende relaciones espaciales, características de figuras y utilización de referencias para describir posiciones. En segundo grado, los estudiantes reconocen propiedades elementales de figuras geométricas, relacionan objetos del entorno con formas conocidas y utilizan expresiones espaciales para ubicar elementos. El Ministerio de Educación (2024) incorpora actividades relacionadas con esta competencia dentro del Cuadernillo de Matemática 2, lo que respalda su pertinencia como componente de una prueba destinada al mismo grado escolar. Los ítems de la investigación consideran características sencillas, como cantidad de lados, reconocimiento de figuras y ubicación relativa de objetos. Estas tareas evalúan un tipo de razonamiento diferente del requerido en situaciones numéricas y contribuyen a que la dimensión Matemática posea mayor cobertura curricular. La cantidad de reactivos se mantiene limitada para evitar extender excesivamente la aplicación y generar cansancio en estudiantes de aproximadamente siete u ocho años.

La competencia “Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre” introduce progresivamente la organización, representación y lectura de información cuantitativa. En segundo grado, las situaciones pueden utilizar tablas sencillas, pictogramas u otras representaciones donde los estudiantes identifican cantidades, realizan comparaciones o combinan información para responder preguntas. El Ministerio de Educación (2024) reconoce esta competencia como una de las cuatro desarrolladas mediante los materiales de Matemática destinados al grado. En la prueba elaborada, los reactivos asociados con gestión de datos presentan información breve y visible, de modo que la exigencia principal se concentre en interpretar los datos y no en superar dificultades de lectura innecesarias. Esta competencia complementa las demás

porque permite examinar cómo el estudiante comprende información organizada y responde a preguntas cuantitativas. Su incorporación favorece que la puntuación global en Matemática represente diferentes campos del aprendizaje curricular y no exclusivamente dominio de operaciones aritméticas.

El resultado de la dimensión Matemática se obtiene mediante quince reactivos distribuidos de acuerdo con la tabla de especificaciones. Las respuestas correctas permiten construir un puntaje directo que posteriormente se relaciona estadísticamente con los conflictos familiares. El Ministerio de Educación (2023) señala que las evidencias recogidas mediante actividades permiten identificar características del nivel de desarrollo de una competencia, pero cualquier interpretación requiere correspondencia entre la tarea planteada y el aprendizaje que se busca observar. Por ello, Antes de la aplicación definitiva, la prueba fue sometida a revisión de especialistas y a una prueba piloto con estudiantes de características semejantes a la población investigada. Este procedimiento permitió examinar la pertinencia de los reactivos y respaldar su utilización en el análisis descriptivo y correlacional.

2.2.3 Relación teórica entre conflictos familiares y logros de aprendizaje

La relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje puede comprenderse mediante la articulación de las perspectivas sistémica, ecológica y sociocultural desarrolladas anteriormente. La familia constituye un contexto inmediato de interacción donde el estudiante participa en experiencias comunicativas y emocionales, mientras la escuela representa un escenario donde moviliza recursos cognitivos para afrontar las demandas del aprendizaje. Bronfenbrenner (1979) permite ubicar ambos ambientes dentro de sistemas próximos de desarrollo, mientras Vygotsky (1978) explica que los procesos cognitivos se construyen dentro de interacciones socialmente mediadas. Esta convergencia no significa que los conflictos familiares produzcan directamente un menor rendimiento. Existen múltiples condiciones individuales, pedagógicas, familiares y sociales que pueden

relacionarse con los resultados escolares. La investigación se limita, por tanto, a examinar si las puntuaciones de ambas variables muestran una variación conjunta y cuál es la dirección e intensidad de esa relación dentro de la población estudiada.

Gong et al. (2021) aportan evidencia empírica especialmente pertinente porque analizan conflictos familiares en sentido amplio y diferentes resultados cognitivos de 8.756 niños. Los autores encuentran que las puntuaciones de conflicto familiar se relacionan negativamente con todas las medidas cognitivas examinadas, con coeficientes comprendidos aproximadamente entre −.02 y −.08. Entre las medidas se incluyen vocabulario, memoria de trabajo, atención, velocidad de procesamiento, reconocimiento de lectura y puntuaciones cognitivas compuestas. Aunque la magnitud de las correlaciones es pequeña, su dirección muestra que mayores niveles de conflicto coinciden con desempeños cognitivos menos favorables en la población estudiada. Este antecedente no permite trasladar directamente los resultados a los estudiantes de segundo grado de Satipo, pero proporciona evidencia de que la conflictividad familiar puede analizarse estadísticamente en relación con procesos vinculados al aprendizaje.

Yang et al. (2022) encuentran una relación negativa entre conflicto de coparentalidad y rendimiento académico, con (r=-.069) y significancia estadística inferior a .01. Sin embargo, al utilizar un modelo de ecuaciones estructurales, el efecto directo del conflicto sobre el rendimiento deja de ser significativo cuando se incorporan compromiso académico y depresión. Los efectos indirectos mediante ambos mediadores permanecen estadísticamente significativos y el modelo explica 13,7 % de la varianza del rendimiento. Estos hallazgos resultan relevantes porque muestran que una correlación entre condiciones familiares y desempeño escolar no debe interpretarse mediante una relación causal simple. Entre ambos fenómenos pueden intervenir variables emocionales, motivacionales, educativas y sociales que la presente investigación no mide. Por ello, si se obtiene una relación entre conflictos familiares y logros en Lectura o Matemática, La interpretación se limitó a la asociación observada, debido a que el diseño no experimental no permitió establecer mecanismos causales ni descartar otras

variables relacionadas. (Yang et al., 2022).

Gu et al. (2024) encuentran que el ambiente familiar mantiene una correlación positiva con el rendimiento académico (r=.296) y que la participación parental presenta una asociación de (r=.372) con el mismo resultado. En el modelo estructural, el ambiente familiar muestra inicialmente un efecto mayor que el nivel socioeconómico, pero su relación directa con el rendimiento pierde significancia después de incorporar la participación parental como mediadora. Esta evidencia muestra que las características familiares forman parte de una estructura de relaciones más compleja y que la asociación con el desempeño puede estar vinculada con diferentes mecanismos. Para la presente tesis, el antecedente contribuye a sustentar que los conflictos familiares pueden relacionarse con resultados académicos sin asumir que representan la única condición familiar relevante. Cohesión, acompañamiento, recursos económicos, participación parental y otras características pueden coexistir con los conflictos y explicar parte de las diferencias observadas entre los estudiantes, aunque no formen parte del modelo específico propuesto para la investigación.

Lee (2023) analiza perfiles infantiles antes del ingreso escolar y encuentra diferencias posteriores en rendimiento académico según las combinaciones de características individuales, familiares y educativas. El perfil denominado buena competencia social con buen ambiente familiar presenta un rendimiento superior al grupo moderado, con un coeficiente de regresión de .28 y significancia inferior a .01. El desempeño académico se mide mediante una escala que incluye lengua coreana, Matemática y competencia general durante el primer grado. Esta evidencia adquiere especial utilidad para la presente investigación porque corresponde a niños próximos a la edad de la población analizada y considera áreas académicas semejantes a las dimensiones definidas en la tesis. Al mismo tiempo, el enfoque por perfiles confirma que los resultados escolares se encuentran vinculados con combinaciones de condiciones y no con un factor aislado. Por ello, el estudio respalda la pertinencia de examinar la relación familia-aprendizaje manteniendo una interpretación prudente y ajustada al alcance correlacional.

A partir de los fundamentos revisados, la investigación plantea que mayores puntuaciones en conflictos familiares pueden asociarse con menores puntuaciones en logros de aprendizaje. Esta dirección responde a que el cuestionario se califica de manera que valores elevados representan mayor hostilidad, comunicación conflictiva y dificultades de resolución, mientras la prueba académica asigna mayores puntajes a quienes resuelven correctamente más tareas de Lectura y Matemática. La hipótesis inversa encuentra respaldo en estudios que identifican asociaciones negativas entre conflicto familiar y desempeño cognitivo o académico, aunque la magnitud de dichas relaciones presenta variaciones entre investigaciones y poblaciones. Gong et al. (2021) y Yang et al. (2022) muestran precisamente que los coeficientes pueden ser pequeños y estar relacionados con mecanismos adicionales. En consecuencia, la hipótesis fue contrastada a partir de los datos obtenidos de los 43 participantes y de la significancia estadística alcanzada..

2.3 Definiciones operacionales

Conflictos familiares. La variable conflictos familiares fue medida mediante un cuestionario dirigido a los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo. El instrumento estuvo conformado por 15 ítems, distribuidos en tres dimensiones: hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares, con cinco ítems para cada dimensión. Las respuestas se organizaron mediante una escala ordinal de tres alternativas: Nunca = 0, A veces = 1 y Muchas veces = 2. La hostilidad familiar permitió identificar gritos, culpabilización, expresiones verbales negativas, enojo y trato hostil; la comunicación conflictiva comprendió dificultades para escuchar, interrupciones, problemas para expresar el malestar y limitaciones para dialogar ante situaciones problemáticas; mientras que la resolución de conflictos familiares evaluó la permanencia de los problemas, recurrencia de enfrentamientos, persistencia del enojo y dificultad para alcanzar acuerdos. El puntaje total osciló entre 0 y 30 puntos, de manera que una puntuación mayor representó una mayor presencia de conflictos familiares percibidos por el estudiante. Debido a la edad de los participantes, el cuestionario fue aplicado de manera asistida y

con lenguaje adecuado para estudiantes de segundo grado.

Logros de aprendizaje. La variable logros de aprendizaje fue medida mediante una prueba objetiva elaborada para estudiantes de segundo grado de educación primaria, constituida por 30 ítems y dividida en dos dimensiones: logro de aprendizaje en Lectura y logro de aprendizaje en Matemática. La dimensión Lectura estuvo conformada por 15 ítems orientados a evaluar la obtención de información explícita, la inferencia e interpretación y la reflexión sobre textos adecuados al grado. La dimensión Matemática estuvo integrada por 15 ítems relacionados con las competencias de resolución de problemas de cantidad, regularidad, equivalencia y cambio, forma, movimiento y localización, y gestión de datos e incertidumbre. Cada respuesta correcta recibió 1 punto, mientras que las respuestas incorrectas o no respondidas recibieron 0 puntos. El puntaje máximo fue de 15 puntos en Lectura, 15 puntos en Matemática y 30 puntos para la variable total. Una puntuación mayor representó un mejor nivel de logro de aprendizaje. Para el análisis correlacional se utilizaron principalmente los puntajes directos obtenidos por cada estudiante, evitando establecer puntos de corte definitivos antes de culminar la validación del instrumento.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, debido a que las variables conflictos familiares y logros de aprendizaje fueron representadas mediante puntuaciones numéricas obtenidas a partir de instrumentos estructurados y posteriormente sometidas a procedimientos estadísticos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que la ruta cuantitativa parte de variables previamente delimitadas, emplea procedimientos estandarizados de medición y utiliza el análisis estadístico para contrastar las hipótesis formuladas. En correspondencia con esta perspectiva, los conflictos familiares fueron cuantificados mediante un cuestionario de 15 ítems con respuestas codificadas numéricamente, mientras que los logros de aprendizaje fueron evaluados mediante una prueba objetiva de 30 reactivos. Este procedimiento permitió describir el comportamiento de cada variable y determinar posteriormente la existencia, dirección e intensidad de la relación estadística entre ambas, sin recurrir a interpretaciones subjetivas como fuente principal de los resultados.

Por su finalidad, el estudio correspondió a una investigación de tipo básica, debido a que se orientó principalmente a ampliar el conocimiento acerca de la relación existente entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje dentro de una población escolar determinada, sin implementar directamente un programa experimental o una intervención destinada a modificar las variables. Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021) diferencian la investigación básica de aquella cuyo propósito inmediato consiste en intervenir sobre un problema concreto, señalando que la primera contribuye principalmente al conocimiento y comprensión de los fenómenos estudiados. En este caso, el interés estuvo dirigido a obtener evidencia empírica sobre cómo se relacionaron las condiciones conflictivas percibidas en el hogar y los desempeños demostrados por estudiantes de segundo grado en Lectura y Matemática. Los resultados pudieron proporcionar información útil para futuras decisiones educativas; sin embargo, dicha utilidad posterior no modificó la finalidad esencialmente investigativa con la que se planteó el estudio.

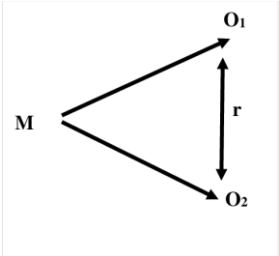
El nivel de investigación fue correlacional, debido a que se buscó establecer el grado de asociación entre dos variables sin manipularlas ni atribuir entre ellas una relación causal. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indican que los estudios correlacionales pretenden conocer la relación o grado de asociación existente entre conceptos o variables dentro de un contexto determinado. Este nivel mantuvo correspondencia directa con el objetivo general, orientado a determinar la relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje, así como con los objetivos específicos relacionados con hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares. La interpretación de los coeficientes obtenidos se limitó, por tanto, a señalar si las variables presentaron una relación estadística, cuál fue su dirección y cuál fue su magnitud. Una eventual correlación significativa no fue considerada evidencia suficiente para afirmar que los conflictos familiares hubieran causado determinados resultados de aprendizaje.

3.2 Diseño de investigación

El estudio utilizó un diseño no experimental, transversal y correlacional. Fue no experimental porque las variables fueron observadas y medidas tal como se presentaron en los estudiantes, sin realizar modificaciones deliberadas en las condiciones familiares ni aplicar tratamientos destinados a alterar los logros de aprendizaje. Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021) explican que en los diseños no experimentales el investigador no manipula las variables, sino que analiza los fenómenos dentro del contexto en el que se producen. Asimismo, el diseño fue transversal porque la información correspondiente a las variables fue recogida dentro de un periodo delimitado, sin efectuar seguimiento longitudinal de los participantes durante años posteriores. Esta clasificación fue coherente con la delimitación temporal establecida en la investigación, la cual situó las mediciones en el año 2025 y señaló expresamente que no se realizó seguimiento posterior de los estudiantes.

El componente correlacional del diseño respondió a la necesidad de relacionar las puntuaciones correspondientes a conflictos familiares con las obtenidas en logros de aprendizaje. Para la primera variable se consideró tanto el puntaje general como los resultados de hostilidad familiar,

comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares; para la segunda se consideró el puntaje general obtenido mediante los desempeños en Lectura y Matemática. La estructura permitió contrastar una hipótesis general y tres hipótesis específicas sin modificar las condiciones de los participantes. El diseño puede representarse mediante el siguiente esquema:



Donde M representó a los estudiantes de segundo grado participantes del estudio; O_1, la medición de los conflictos familiares; O_2, la medición de los logros de aprendizaje; y r, la relación estadística entre ambas variables. El símbolo de relación no representó causalidad, sino únicamente covariación entre las puntuaciones obtenidas.

3.3 Población, muestra y muestreo

3.3.1 Población

La población de estudio estuvo constituida por los estudiantes matriculados en la I.E. N.° 31834 de Satipo durante el año 2025. La unidad de análisis correspondió a cada estudiante de dicho grado, debido a que fueron los propios escolares quienes proporcionaron información sobre la percepción de los conflictos familiares y quienes desarrollaron la prueba destinada a medir sus logros de aprendizaje. La investigación no consideró como unidades de análisis a docentes, padres de familia, personal directivo ni estudiantes de otros grados. Arias Gonzáles y Covinos Gallardo (2021) señalan que la población debe delimitarse a partir de características compartidas y directamente relacionadas con el problema y los objetivos de investigación. En este caso, la delimitación por institución, grado y periodo permitió establecer con precisión el grupo al cual correspondieron los datos analizados.

Tabla 1. Población según Matrícula por periodo según grado, 2025

Grado	2025
1º Grado	40
2º Grado	43
3º Grado	39
4º Grado	54
5º Grado	41
6º Grado	43
Total	260

Fuente: escale según matricula 2025.

3.3.2 Muestra

La muestra estuvo conformada por 43 estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que la muestra representa el conjunto específico de unidades del cual se obtiene la información que posteriormente es procesada para responder al problema de investigación. En el presente estudio, los 43 participantes respondieron el cuestionario de conflictos familiares y desarrollaron la prueba de logros de aprendizaje, permitiendo construir una base de datos vinculada mediante códigos individuales y sin utilizar los nombres de los escolares durante el procesamiento estadístico. La elección de estudiantes del mismo grado permitió mantener condiciones curriculares comparables respecto de los aprendizajes evaluados en Lectura y Matemática y aseguró que los reactivos de la prueba estuvieran alineados con las competencias y desempeños correspondientes al segundo grado.

Tabla 2. muestra según Matrícula por periodo según grado, 2025

Grado	2025
2º Grado	43
Total	43

Fuente: escale según matricula 2025.

3.3.3 Muestreo

El muestreo empleado fue no probabilístico, debido a que la selección de los participantes no se realizó mediante procedimientos aleatorios ni todos los integrantes de la población tuvieron una probabilidad conocida e independiente de ser incorporados al estudio. Arias y Covinos (2021) señalan que en el muestreo no probabilístico la incorporación de las unidades de análisis depende de criterios establecidos por el investigador y de las condiciones particulares de acceso a la población, en lugar de utilizar mecanismos de selección basados en el azar. En correspondencia con este procedimiento, la muestra quedó conformada por 43 estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo, quienes reunieron las condiciones necesarias para participar en la investigación y proporcionaron información mediante los instrumentos destinados a medir los conflictos familiares y los logros de aprendizaje. La selección se mantuvo circunscrita a este grupo y no se extendió a estudiantes de otros grados, docentes o familiares, debido a que la unidad de análisis definida en el estudio correspondió exclusivamente a escolares de segundo grado. Por la naturaleza no probabilística del muestreo, los resultados obtenidos fueron interpretados principalmente respecto de los participantes estudiados y del contexto institucional donde se desarrolló la investigación, evitando generalizaciones estadísticas hacia poblaciones diferentes. La muestra quedó conformada por 43 estudiantes de segundo grado de educación primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo.

3.4 Hipótesis y variables

3.4.1 Hipótesis

La formulación de las hipótesis mantuvo correspondencia con el

carácter correlacional de la investigación y con la forma de puntuación de los instrumentos. Debido a que mayores puntuaciones en el cuestionario representaron una mayor presencia de conflictos familiares, mientras mayores puntuaciones en la prueba representaron mejores logros de aprendizaje, se planteó una dirección predominantemente inversa entre las variables. Esta formulación no implicó asumir de antemano que la relación sería estadísticamente significativa, debido a que su aceptación o rechazo dependió exclusivamente del análisis efectuado con los datos obtenidos de los participantes.

Hipótesis general

HG. Existe una relación significativa e inversa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

Hipótesis específicas

HE1. Existe una relación significativa e inversa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

HE2. Existe una relación significativa e inversa entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

HE3. Existe una relación significativa e inversa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.

3.4.2 Operacionalización de las variables

La operacionalización permitió transformar las variables conceptuales en componentes susceptibles de medición. La variable conflictos familiares fue evaluada mediante 15 ítems distribuidos equitativamente entre hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares. La variable conflictos familiares se evaluó mediante 15 ítems distribuidos equitativamente entre hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares. Las respuestas se codificaron mediante una escala ordinal de tres alternativas: Nunca = 0, A veces = 1 y Muchas

veces = 2, con un rango total de 0 a 30 puntos.

Tabla 3. Operacionalización de las variables

Variable	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala
Conflictos familiares	Hostilidad familiar	Gritos, expresiones verbales negativas, culpabilización, manifestaciones de enojo y trato hostil	1–5	Nunca = 0; A veces = 1; Muchas veces = 2
	Comunicación conflictiva	Dificultad para escuchar, interrupciones, dificultad para expresar malestar, dificultad para dialogar y problemas para hablar sobre lo ocurrido	6–10	0–2 por ítem
	Resolución de conflictos familiares	Permanencia del problema, recurrencia, persistencia del enojo, dificultad para alcanzar acuerdos y continuidad del conflicto	11–15	0–2 por ítem
Logros de aprendizaje	Lectura	Obtención de información; inferencia e interpretación; reflexión y evaluación	1–15	Correcta = 1; incorrecta/no respondida = 0
	Matemática	Cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; gestión de datos e incertidumbre	16–30	Correcta = 1; incorrecta/no respondida = 0

3.5 Métodos de la investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, debido a que la investigación partió de proposiciones formuladas anticipadamente acerca de la relación entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje, las cuales fueron posteriormente contrastadas utilizando información empírica obtenida de los estudiantes. El procedimiento implicó delimitar las variables, formular las hipótesis general y específicas, establecer dimensiones e indicadores, recoger información mediante instrumentos estructurados y someter las puntuaciones obtenidas a pruebas estadísticas. Este método resulta compatible con los estudios cuantitativos que parten de hipótesis susceptibles de contrastación y utilizan los resultados obtenidos para determinar si la evidencia disponible resulta compatible o no con las proposiciones inicialmente formuladas.

Asimismo, se recurrió a procedimientos analítico y sintético durante el desarrollo del estudio. El análisis permitió examinar separadamente las dimensiones de conflictos familiares y los desempeños de Lectura y Matemática, mientras la síntesis facilitó integrar posteriormente los resultados para interpretar el comportamiento general de las variables. Estos procedimientos se utilizaron como operaciones complementarias y no sustituyeron al método hipotético-deductivo, que constituyó el eje principal de la contrastación. Su aplicación permitió que las conclusiones respondieran directamente a los objetivos formulados y evitaron extender las interpretaciones hacia aspectos familiares o académicos que no fueron medidos mediante los instrumentos.

3.6 Técnicas e Instrumentos aplicados

Para medir los conflictos familiares se empleó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario de conflictos familiares para estudiantes de segundo grado. El cuestionario estuvo constituido por 15 ítems distribuidos en tres dimensiones, con cinco reactivos para hostilidad familiar, cinco para comunicación conflictiva y cinco para resolución de conflictos familiares. Las respuestas se organizaron mediante tres alternativas: Nunca, A veces y Muchas veces, codificadas con 0, 1 y 2 puntos respectivamente. Arias y Covinos (2021) explican que la encuesta permite

obtener información sistemática mediante preguntas estandarizadas dirigidas a los participantes. En este caso, el lenguaje fue adaptado a estudiantes de aproximadamente siete u ocho años, por lo que las afirmaciones describieron situaciones concretas y comprensibles y la aplicación requirió acompañamiento para resolver dudas de comprensión sin inducir respuestas.

Para medir los logros de aprendizaje se utilizó una prueba pedagógica objetiva denominada Prueba de Logros de Aprendizaje para Estudiantes de Segundo Grado. El instrumento estuvo compuesto por 30 preguntas de elección múltiple con tres alternativas, de las cuales una correspondió a la respuesta correcta. Los primeros 15 reactivos evaluaron Lectura mediante tareas de obtención de información, inferencia e interpretación y reflexión; los 15 restantes evaluaron Matemática mediante problemas de cantidad, regularidad y equivalencia, forma y localización, y gestión de datos. La puntuación asignó un punto a cada respuesta correcta y cero a las respuestas incorrectas o no respondidas. Esta organización mantuvo correspondencia con la definición operacional de la variable y con la distribución establecida en la matriz de operacionalización.

La validez de contenido de ambos instrumentos se estableció mediante juicio de expertos siguiendo la ficha institucional incluida como Anexo 7. Dicha ficha contempla diez criterios: claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, pertinencia, consistencia, coherencia, metodología y aplicación, evaluados en una escala de uno a cinco. El propio formato institucional establece el cálculo de un coeficiente global sobre 50 puntos y considera aprobado el instrumento cuando el resultado se encuentra por encima de 0,70.

La confiabilidad del cuestionario de conflictos familiares se determinó mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Para la prueba objetiva de logros de aprendizaje, integrada por reactivos dicotómicos, se empleó el coeficiente KR-20. Ambos instrumentos fueron sometidos previamente a una prueba piloto con estudiantes de características semejantes a la población investigada.

Debido a que los participantes fueron menores de edad y una de las

variables abordó experiencias familiares sensibles, la aplicación contó con autorización institucional y consentimiento informado de los padres o apoderados, además del asentimiento de los estudiantes. Durante la aplicación se garantizó el anonimato y la confidencialidad mediante códigos individuales. También se informó a los participantes que no existían respuestas correctas o incorrectas respecto de su experiencia familiar y que podían interrumpir su participación si manifestaban incomodidad.

3.7 Procesamiento de la información

La información obtenida mediante los instrumentos se organizó inicialmente en una matriz de datos. Cada estudiante fue identificado mediante un código único y se registraron separadamente los puntajes de hostilidad familiar, comunicación conflictiva, resolución de conflictos familiares, conflictos familiares total, Lectura, Matemática y logros de aprendizaje total. Antes de efectuar el análisis se revisó la existencia de respuestas incompletas, errores de digitación y valores fuera de los rangos posibles. Para conflictos familiares, los puntajes debían situarse entre 0 y 30; para Lectura y Matemática entre 0 y 15 cada una; y para los logros de aprendizaje globales entre 0 y 30. Esta revisión permitió asegurar correspondencia entre las respuestas originales y la información incorporada posteriormente al programa estadístico.

El análisis descriptivo comprendió frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central y dispersión de acuerdo con la naturaleza de los datos. La descripción se realizó tanto para las variables generales como para sus dimensiones. Sin embargo, para el análisis correlacional se emplearon prioritariamente los puntajes directos, porque conservaron las diferencias individuales existentes entre los 43 participantes. Los puntajes de conflictos familiares oscilaron entre 0 y 30 puntos; Lectura y Matemática alcanzaron valores entre 0 y 15 puntos cada una; y los logros de aprendizaje presentaron un rango total de 0 a 30 puntos. Después de evaluar la normalidad mediante Shapiro-Wilk, se utilizó el coeficiente Rho de Spearman, debido a que las puntuaciones de conflictos familiares y sus dimensiones presentaron distribuciones no normales.

Para la contrastación de la hipótesis general se relacionó el puntaje

total de conflictos familiares con el puntaje total de logros de aprendizaje. Posteriormente, las hipótesis específicas relacionaron por separado los puntajes de hostilidad familiar, comunicación conflictiva y resolución de conflictos familiares con el puntaje general de logros de aprendizaje. La decisión estadística se realizó considerando $p < .05$ como evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula correspondiente. Además del valor de significancia se interpretó el signo y la magnitud del coeficiente, debido a que un resultado estadísticamente significativo no informa por sí mismo si la asociación es directa o inversa ni cuál es su intensidad.

Las hipótesis estadísticas para la relación general quedaron planteadas como H0: no existe relación estadísticamente significativa entre conflictos familiares y logros de aprendizaje; y H1: existe relación estadísticamente significativa entre conflictos familiares y logros de aprendizaje. El mismo criterio se aplicó para cada hipótesis específica. Debido al carácter correlacional del estudio, los resultados se interpretaron mediante expresiones como “se relacionó”, “se asoció” o “presentó correlación”, evitando términos como “causó”, “produjo”, “determinó” o “influyó” cuando estos implicaran una relación causal que el diseño no permitía demostrar.

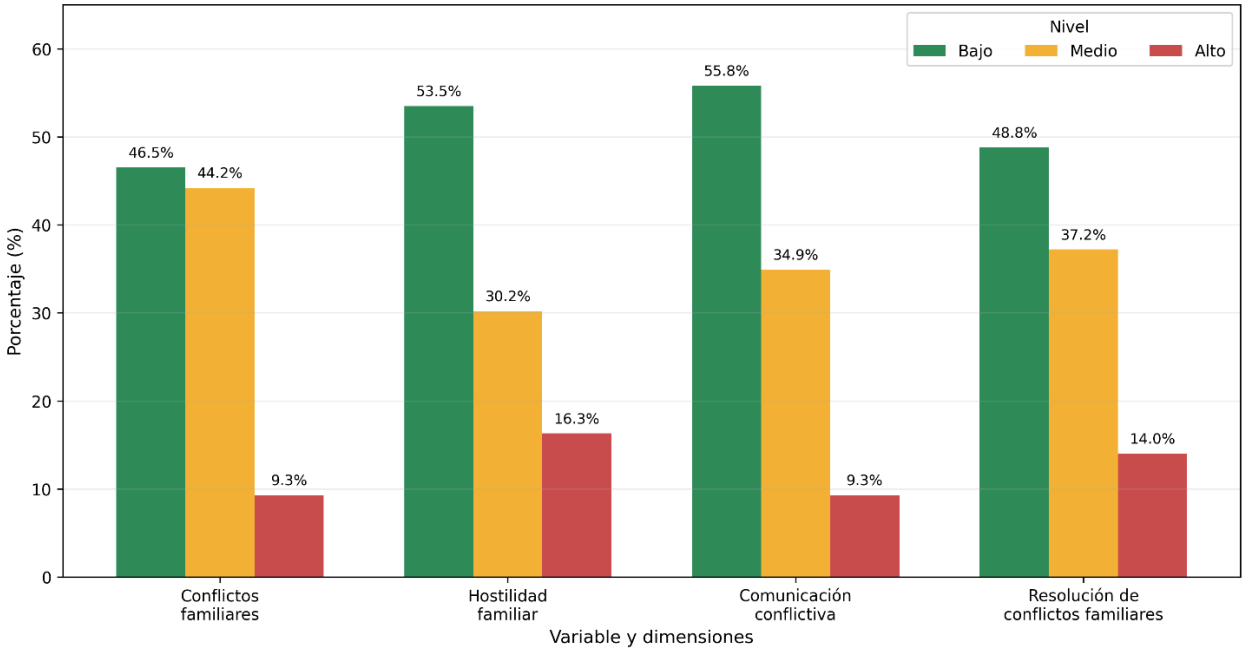
CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1 Análisis e interpretación de resultados por objetivo.

Tabla 4. Nivel de conflictos familiares y sus dimensiones

	Conflictos familiares		Hostilidad familiar		Comunicación conflictiva		Resolución de conflictos familiares	
Nivel	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	20	46.5%	23	53.5%	24	55.8%	21	48.8%
Medio	19	44.2%	13	30.2%	15	34.9%	16	37.2%
Alto	4	9.3%	7	16.3%	4	9.3%	6	14.0%
Total	43	100.0%	43	100.0%	43	100.0%	43	100.0%

Gráfico 1. Distribución porcentual de conflictos familiares y sus dimensiones



Nota. n = 43 estudiantes.

En la Tabla 4 se observó que el 46,5 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de conflictos familiares, seguido del 44,2 % ubicado en el nivel medio y del 9,3 % en el nivel alto. La distribución mostró que casi la mitad de los participantes percibió una baja presencia de situaciones conflictivas en el hogar; sin embargo, el porcentaje correspondiente al nivel medio también fue considerable. Al acumular los niveles bajo y medio se alcanzó

el 90,7 % de la muestra, mientras que cuatro estudiantes se ubicaron en el nivel alto. Estos resultados indicaron que la conflictividad familiar no se concentró predominantemente en niveles severos, aunque existió un grupo importante con manifestaciones intermedias que justificó su análisis en relación con los logros de aprendizaje.

Para la dimensión hostilidad familiar se evidenció que el 53,5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo de hostilidad familiar, el 30,2 % en el nivel medio y el 16,3 % en el nivel alto. El predominio del nivel bajo indicó que más de la mitad de los participantes percibió poca presencia de gritos, expresiones negativas, culpabilización, enojo intenso o trato hostil dentro del hogar. No obstante, siete estudiantes alcanzaron el nivel alto, proporción que representó aproximadamente uno de cada seis participantes. El porcentaje acumulado de los niveles bajo y medio llegó al 83,7 %. En conjunto, los resultados mostraron variabilidad suficiente en esta dimensión para examinar posteriormente si mayores puntuaciones de hostilidad se asociaron con menores logros de aprendizaje.

Por otro lado, se observó que el nivel bajo de comunicación conflictiva concentró al 55,8 % de los estudiantes, mientras que el 34,9 % se ubicó en el nivel medio y el 9,3 % en el nivel alto. Esto mostró que la mayoría de los participantes reportó una presencia reducida de dificultades para escuchar, dialogar, expresar el malestar con calma o conversar sobre problemas familiares. Aun así, quince estudiantes se situaron en el nivel medio y cuatro en el nivel alto, evidenciando que una parte de la muestra experimentó dificultades comunicativas con mayor frecuencia. El porcentaje acumulado de los niveles bajo y medio alcanzó el 90,7 %. La distribución permitió considerar esta dimensión como un componente relevante dentro del análisis correlacional.

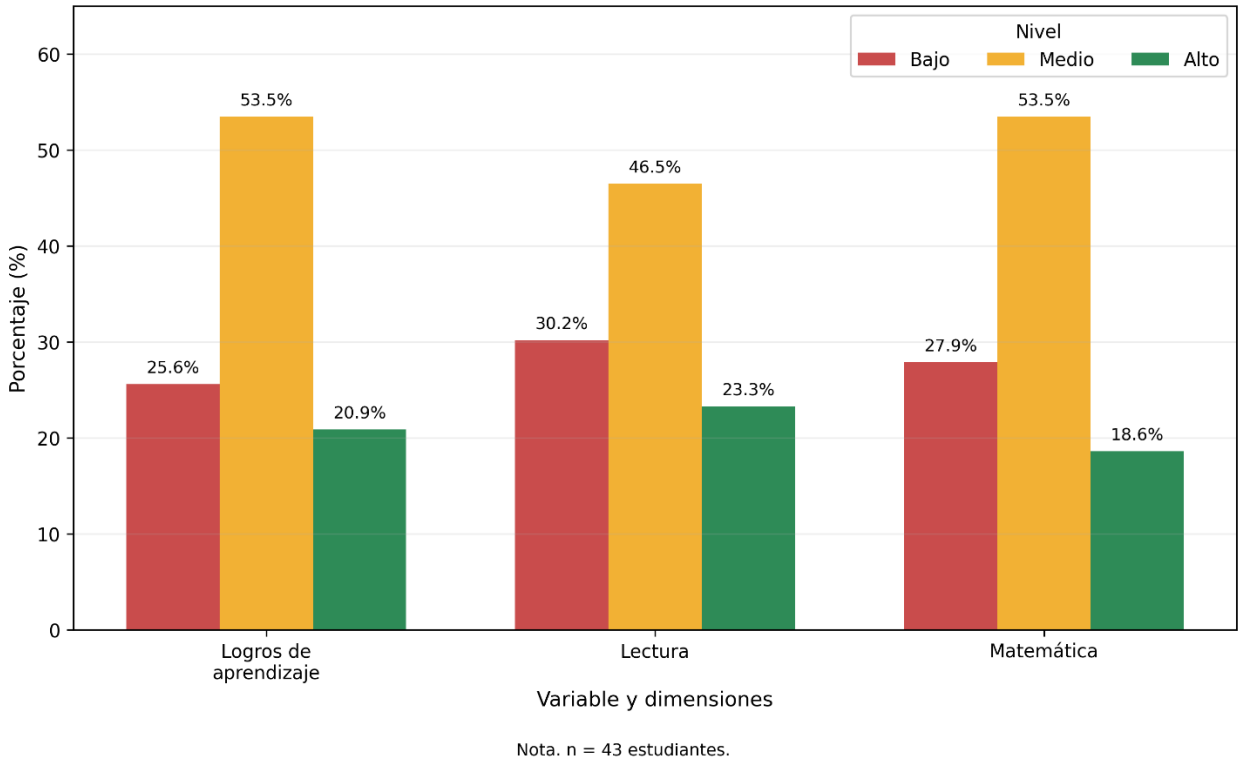
Así mismo se encontró que el 48,8 % de los estudiantes presentó un nivel bajo en dificultades de resolución de conflictos familiares, el 37,2 % alcanzó un nivel medio y el 14,0 % se ubicó en el nivel alto. Dado que los ítems de esta dimensión fueron formulados en dirección negativa, una puntuación elevada representó mayor permanencia de problemas, recurrencia de conflictos, enojo prolongado y dificultad para alcanzar

acuerdos. Por ello, el nivel bajo reflejó menor presencia de esas dificultades. Sin embargo, dieciséis estudiantes se situaron en el nivel medio y seis en el nivel alto. En conjunto, el 51,2 % se concentró entre los niveles medio y alto, mostrando que las dificultades de resolución estuvieron presentes en una proporción relevante de participantes.

Tabla 5. Nivel de logros de aprendizaje y sus dimensiones

	Logros de aprendizaje		Logro de aprendizaje en Lectura		Logro de aprendizaje en Matemática	
Nivel	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	11	25.6%	13	30.2%	12	27.9%
Medio	23	53.5%	20	46.5%	23	53.5%
Alto	9	20.9%	10	23.3%	8	18.6%
Total	43	100.0%	43	100.0%	43	100.0%

Gráfico 2. Distribución porcentual de logros de aprendizaje y sus dimensiones



Nota. n = 43 estudiantes.

En la Tabla 5 se observó que el 53,5 % de los estudiantes alcanzó un nivel medio de logros de aprendizaje, mientras que el 25,6 % se ubicó en el

nivel bajo y el 20,9 % en el nivel alto. La mayor concentración en el nivel medio indicó que más de la mitad de los participantes resolvió una cantidad intermedia de tareas de Lectura y Matemática. Por otro lado, once estudiantes presentaron un desempeño bajo y nueve alcanzaron un desempeño alto, mostrando heterogeneidad dentro de la muestra. El porcentaje acumulado de los niveles bajo y medio fue de 79,1 %, por lo que aproximadamente cuatro de cada cinco estudiantes no se ubicaron en el nivel superior. Esta distribución aportó variabilidad suficiente para analizar su relación con los conflictos familiares.

Para la primera dimensión se evidenció que el 46,5 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio de logro de aprendizaje en Lectura, seguido del 30,2 % en el nivel bajo y del 23,3 % en el nivel alto. El resultado mostró que veinte participantes alcanzaron un desempeño intermedio en tareas de obtención de información, inferencia e interpretación, y reflexión sobre textos. Asimismo, trece estudiantes se concentraron en el nivel bajo, proporción superior a la registrada en el nivel alto. El porcentaje acumulado de los niveles bajo y medio alcanzó el 76,7 %, evidenciando que una parte considerable de la muestra todavía no se situó en el rango superior de desempeño lector. Estos resultados permitieron caracterizar la dimensión antes del análisis correlacional.

Para la segunda dimensión se observó que el 53,5 % de los estudiantes presentó un nivel medio de logro de aprendizaje en Matemática, el 27,9 % se ubicó en el nivel bajo y el 18,6 % alcanzó el nivel alto. La concentración principal en el nivel medio mostró que veintitrés participantes resolvieron una cantidad intermedia de problemas relacionados con cantidad, regularidad, forma, localización y gestión de datos. Doce estudiantes se situaron en el nivel bajo y ocho en el nivel alto. El porcentaje acumulado de los niveles bajo y medio alcanzó el 81,4 %, lo que evidenció que la mayoría de los participantes no se ubicó en el rango superior de desempeño. Esta distribución mostró suficiente variabilidad entre los estudiantes para efectuar posteriormente el análisis de asociación entre el desempeño matemático y las puntuaciones de conflictos familiares.

4.2 Contrastación de hipótesis y Prueba de Normalidad

4.2.1 Prueba de normalidad

Tabla 6. Prueba de normalidad y elección del estadístico

Variable / dimensión	Estadístico	gl	Sig.
Hostilidad familiar	,889	43	,001
Comunicación conflictiva	,933	43	,015
Resolución de conflictos familiares	,927	43	,009
Conflictos familiares	,941	43	,028
Lectura	,959	43	,132
Matemática	,978	43	,585
Logros de aprendizaje	,980	43	,642

En la Tabla 6 se observó que hostilidad familiar (p = .001), comunicación conflictiva (p = .015), resolución de conflictos familiares (p = .009) y conflictos familiares total (p = .028) presentaron valores de significancia inferiores a .05 en la prueba de Shapiro-Wilk; por ello, sus distribuciones se consideraron no normales. En cambio, Lectura (p = .132), Matemática (p = .585) y logros de aprendizaje total (p = .642) presentaron valores superiores a .05, compatibles con normalidad. Como cada contraste de hipótesis relacionó los logros de aprendizaje con una variable o dimensión de conflictos familiares que no cumplió normalidad, se seleccionó el coeficiente Rho de Spearman para la hipótesis general y las tres hipótesis específicas.

Este cambio es metodológicamente importante: no se elige Pearson solo porque logros de aprendizaje sea normal. Para emplearlo en cada contraste tendrían que cumplirse los supuestos correspondientes en ambas variables relacionadas. Al no cumplirse normalidad en conflictos familiares y en sus tres dimensiones, Spearman resulta coherente para los cuatro contrastes.

4.2.2 Contrastación de hipótesis

4.2.2.1 Contrastación de la hipótesis general

H_0: No existe relación estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje.

H_1: Existe una relación significativa e inversa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje.

Tabla 7. Correlación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje

Rho de Spearman	Conflictos familiares	Logros de aprendizaje
Conflictos familiares – Coeficiente de correlación	1,000	-,528**
Sig. (bilateral)	.	,000
N	43	43
Logros de aprendizaje – Coeficiente de correlación	-,528**	1,000
Sig. (bilateral)	,000	.
N	43	43

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 7 se obtuvo un coeficiente Rho de Spearman de −.528 entre conflictos familiares y logros de aprendizaje, con una significancia bilateral reportada por SPSS como .000, que se interpreta como $p < .001$. El coeficiente presentó dirección inversa y una magnitud moderada, indicando que, dentro de la muestra estudiada, mayores puntuaciones de conflictos familiares tendieron a asociarse con menores puntuaciones de logros de aprendizaje. Debido a que el valor de significancia fue inferior a .05, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis general de investigación. El resultado expresó asociación estadística y no causalidad, de acuerdo con el diseño no experimental y correlacional utilizado en el estudio.

4.2.2.2 Contrastación de la primera hipótesis específica

H_{01}: No existe relación estadísticamente significativa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje.

H_{11}: Existe una relación significativa e inversa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje.

Tabla 8. Correlación entre hostilidad familiar y logros de aprendizaje

Rho de Spearman	Hostilidad familiar	Logros de aprendizaje
Hostilidad familiar – Coeficiente de correlación	1,000	-,432**
Sig. (bilateral)	.	,004
N	43	43
Logros de aprendizaje – Coeficiente de correlación	-,432**	1,000
Sig. (bilateral)	,004	.
N	43	43

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 8 se identificó una correlación Rho de Spearman de −.432 entre hostilidad familiar y logros de aprendizaje, con p = .004. La relación fue inversa y de magnitud moderada, lo que indicó que el incremento de manifestaciones de hostilidad familiar tendió a coincidir con menores puntuaciones en el desempeño académico de los estudiantes. Al encontrarse el valor de significancia por debajo del criterio de .05, se rechazó la hipótesis nula correspondiente y se respaldó la primera hipótesis específica. Este resultado sugirió que gritos, expresiones verbales negativas, culpabilización, enojo y trato hostil presentaron una asociación estadística con los logros de aprendizaje. Sin embargo, por el diseño correlacional, no se atribuyó una relación de causa y efecto.

4.2.2.3 Contrastación de la segunda hipótesis específica

H_{02}: No existe relación estadísticamente significativa entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje.

H_{12}: Existe una relación significativa e inversa entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje.

Tabla 9. Correlación entre comunicación conflictiva y logros de aprendizaje

Rho de Spearman	Comunicación conflictiva	Logros de aprendizaje
Comunicación conflictiva – Coeficiente de correlación	1,000	-,444**
Sig. (bilateral)	.	,003
N	43	43
Logros de aprendizaje – Coeficiente de correlación	-,444**	1,000
Sig. (bilateral)	,003	.
N	43	43

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 9 se obtuvo una correlación Rho de Spearman de −.444 entre comunicación conflictiva y logros de aprendizaje, con un valor de significancia de p = .003. El signo negativo indicó una relación inversa y la magnitud del coeficiente correspondió a una asociación moderada. En términos de la medición, mayores dificultades para escuchar, dialogar, expresar el malestar con calma o conversar sobre los problemas familiares tendieron a presentarse junto con menores puntuaciones de aprendizaje. Debido a que p fue menor que .05, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la segunda hipótesis específica. El hallazgo permitió afirmar la existencia de asociación estadística en la muestra, pero no que la comunicación conflictiva hubiera producido directamente los resultados académicos observados.

4.2.2.4 Contrastación de la tercera hipótesis específica

H_{03}: No existe relación estadísticamente significativa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje.

H_{13}: Existe una relación significativa e inversa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje.

Tabla 10. Correlación entre resolución de conflictos familiares y logros de aprendizaje

Rho de Spearman	Resolución de conflictos familiares	Logros de aprendizaje

Resolución de conflictos familiares – Coeficiente de correlación	1,000	-,453**
Sig. (bilateral)	.	,002
N	43	43
Logros de aprendizaje – Coeficiente de correlación	-,453**	1,000
Sig. (bilateral)	,002	.
N	43	43

*Nota. ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).*

En la Tabla 10 se registró un coeficiente Rho de Spearman de −.453 entre resolución de conflictos familiares y logros de aprendizaje, con p = .002. Debido a que los ítems de esta dimensión se puntuaron en sentido negativo, los valores altos representaron mayores dificultades para resolver los problemas familiares. Por tanto, el signo inverso indicó que una mayor permanencia del conflicto, recurrencia de problemas, persistencia del enojo y dificultad para alcanzar acuerdos tendió a asociarse con menores logros de aprendizaje. La significancia fue inferior a .05, por lo que se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la tercera hipótesis específica. El coeficiente mostró una asociación moderada, sin implicar causalidad por tratarse de un estudio no experimental y correlacional.

4.3 Discusión de los resultados

Los resultados descriptivos mostraron que el 46,5 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de conflictos familiares, el 44,2 % se ubicó en el nivel medio y solamente el 9,3 % alcanzó el nivel alto. Paralelamente, en los logros de aprendizaje predominó el nivel medio con 53,5 %, seguido del nivel bajo con 25,6 % y del nivel alto con 20,9 %. Estos resultados evidenciaron que la muestra no se caracterizó por una concentración generalizada de conflictividad elevada ni por un desempeño académico homogéneo, sino por una distribución diferenciada que permitió examinar estadísticamente la asociación entre ambas variables. Esta situación fue coherente con lo planteado por Morelli et al. (2023), quienes señalaron que el conflicto familiar puede expresarse mediante distintos grados de

interacción negativa y no únicamente a través de situaciones extremas. En tal sentido, el predominio de niveles bajos y medios no anuló la relevancia del fenómeno, debido a que las variaciones individuales permitieron establecer si una mayor conflictividad coincidió con diferentes niveles de logro escolar.

Respecto del objetivo general, se determinó una relación inversa, moderada y estadísticamente significativa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje, debido a que el coeficiente Rho de Spearman fue de (-.528), con ($p<.001$). Este resultado indicó que los estudiantes que registraron mayores puntuaciones de conflictividad familiar tendieron a presentar menores puntuaciones en la prueba de logros de aprendizaje. El hallazgo coincidió estrechamente con Cerda y Navarro (2025), quienes obtuvieron una correlación inversa de ($r=-.541$) y ($p=.002$) entre violencia familiar y rendimiento académico en escolares de primaria. La proximidad entre ambos coeficientes resulta relevante, aunque los constructos no fueron idénticos, pues el antecedente evaluó violencia familiar mientras la presente investigación abordó una categoría más amplia y menos severa de conflictos cotidianos. Esta coincidencia sugiere que distintas expresiones negativas del ambiente familiar pueden mantener asociaciones semejantes con los resultados escolares.

De manera similar, los resultados concordaron con Perez (2021), quien reportó una correlación de ($r=-.635$), con ($p=.000$), entre violencia intrafamiliar y rendimiento académico. La dirección observada fue equivalente a la encontrada en la presente investigación, aunque la magnitud del antecedente resultó mayor. Esta diferencia pudo relacionarse con el tipo de variable familiar evaluada, la edad de los participantes, los instrumentos empleados y las características particulares de cada institución. Mientras la violencia intrafamiliar representa una condición de mayor severidad, el cuestionario utilizado en este estudio consideró hostilidad, comunicación conflictiva y dificultades de resolución, incluyendo situaciones que no necesariamente alcanzaron la categoría de violencia. Por ello, una correlación moderada resultó razonable y evitó asumir que todas las formas de conflicto familiar guardaron una relación uniforme con los aprendizajes.

El resultado general también fue compatible, desde una dirección conceptual inversa, con Gastello (2024) e Ingaruca (2025). Gastello encontró una relación positiva entre relaciones parentales favorables y rendimiento académico, con (rho=.548) y (p=.002), mientras Ingaruca reportó una asociación positiva de (rho=.681) entre funcionamiento familiar y rendimiento académico. Estos estudios no contradijeron el hallazgo actual, puesto que sus variables familiares fueron puntuadas en sentido favorable: mayores valores representaron mejores relaciones o mejor funcionamiento. En la presente investigación ocurrió lo contrario, porque las puntuaciones elevadas representaron mayor conflictividad. En términos sustantivos, los tres resultados siguieron una lógica semejante: mejores condiciones relacionales tendieron a coincidir con mejores resultados académicos, mientras mayores dificultades familiares se asociaron con desempeños inferiores. La coincidencia debe interpretarse con prudencia, dado que funcionamiento familiar, relaciones parentales y conflictos familiares constituyen constructos relacionados, pero metodológicamente diferentes.

Los resultados internacionales también respaldaron parcialmente el hallazgo general. Gong et al. (2021) identificaron relaciones negativas entre conflicto familiar y todas las medidas cognitivas analizadas, aunque sus coeficientes se situaron aproximadamente entre (-.02) y (-.08), considerablemente por debajo del valor encontrado en este estudio. Yang et al. (2022) obtuvieron igualmente una correlación negativa entre conflicto de coparentalidad y rendimiento académico (r=-.069,\ p<.01); sin embargo, el efecto directo dejó de ser significativo cuando se incorporaron compromiso académico y depresión como variables mediadoras. La diferencia en magnitudes mostró que la asociación familia-aprendizaje no presentó una intensidad universal y dependió de la población, el constructo y el modelo estadístico utilizado. Esta evidencia obligó a interpretar el coeficiente (-.528) como propio de los participantes estudiados y no como una estimación aplicable automáticamente a otras poblaciones escolares.

Desde el marco teórico, el resultado general fue consistente con la teoría sistémica de Minuchin (1974), debido a que esta perspectiva concibió la familia como un conjunto de relaciones interdependientes y no como

individuos que actúan de manera completamente aislada. La asociación encontrada sugirió que los patrones conflictivos percibidos por los niños coexistieron con diferencias en sus resultados escolares, lo que fue compatible con la idea de que las experiencias dentro del sistema familiar forman parte del contexto cotidiano del estudiante. No obstante, los resultados no demostraron que una alteración familiar produjera directamente un descenso académico. Esta precisión también coincidió con Morelli et al. (2023), quienes encontraron relaciones bidireccionales entre determinados conflictos familiares y respuestas emocionales infantiles, mostrando que las dinámicas familiares pueden vincularse recíprocamente con características del niño y no necesariamente mediante una única dirección causal.

La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979) permitió complementar esta interpretación al considerar a la familia y la escuela como contextos inmediatos donde se desarrolló el estudiante. El hallazgo mostró que una variable correspondiente principalmente al microsistema familiar se relacionó estadísticamente con desempeños observados en el contexto escolar, aspecto congruente con la concepción ecológica de que el desarrollo se produce dentro de múltiples ambientes relacionados. Asimismo, Vygotsky (1978) sostuvo que el aprendizaje se construye dentro de interacciones socialmente mediadas, lo que permite reconocer que las experiencias relacionales forman parte del entorno en que se desarrollan los procesos cognitivos. Sin embargo, estas teorías no permiten concluir que los conflictos familiares sean responsables exclusivos del logro escolar, dado que también intervienen factores pedagógicos, cognitivos, emocionales, socioculturales y económicos que no fueron incorporados como variables en el presente modelo.

En relación con el primer objetivo específico, se encontró una relación inversa y significativa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje, con (rho=-.432) y (p=.004). El resultado indicó que mayores manifestaciones de gritos, culpabilización, expresiones verbales negativas, enojo y trato hostil tendieron a coexistir con puntuaciones académicas menores. Esta evidencia mantuvo correspondencia con Morelli et al. (2023), quienes incorporaron

discusiones, rechazo, críticas y culpabilización entre las manifestaciones del conflicto cotidiano, y con Gong et al. (2021), quienes relacionaron mayores puntuaciones de conflicto familiar con desempeños cognitivos menos favorables. La coincidencia permitió sostener que la forma hostil que adquiere un conflicto constituye un aspecto relevante y no solamente la existencia de diferencias entre integrantes. Sin embargo, la correlación moderada mostró que la hostilidad por sí sola no explicó completamente las diferencias académicas observadas en los estudiantes.

Este hallazgo también fue coherente con la perspectiva cognitivo-contextual de Grych y Fincham (1990), según la cual la intensidad y las características del conflicto participan en la interpretación que el niño construye acerca de una situación familiar. Los resultados sugirieron que las expresiones hostiles pudieron constituir señales especialmente perceptibles para estudiantes de segundo grado, debido a que los ítems evaluaron comportamientos concretos como gritos, enojo y trato negativo. No obstante, el coeficiente de (-.432) mostró una asociación menor que la encontrada para los conflictos familiares globales (-.528). Esto indicó que el fenómeno general no quedó explicado exclusivamente por la hostilidad, sino que la comunicación y las formas de resolución aportaron componentes adicionales. De este modo, los resultados respaldaron la decisión metodológica de estudiar los conflictos familiares mediante dimensiones diferenciadas y no mediante un único indicador de agresividad.

En cuanto al segundo objetivo específico, la comunicación conflictiva presentó una relación inversa y significativa con los logros de aprendizaje, con (rho=-.444) y (p=.003). El resultado mostró que mayores dificultades para escuchar, dialogar, expresar molestias de manera calmada o abordar problemas familiares tendieron a relacionarse con menores puntuaciones académicas. Esta asociación fue consistente con Olson et al. (2019), quienes atribuyeron a la comunicación una función facilitadora dentro del sistema familiar, puesto que permite expresar necesidades, sentimientos y desacuerdos. También guardó correspondencia con Koerner y Fitzpatrick (2002), quienes señalaron que los patrones comunicativos familiares influyen en la manera en que sus integrantes manejan las diferencias y

organizan sus relaciones. Desde este marco, el hallazgo no significó que conversar poco produjera bajo aprendizaje, sino que determinadas dificultades comunicativas formaron parte de un contexto familiar asociado con desempeños académicos menos favorables.

La relación encontrada en comunicación también presentó coherencia indirecta con Gastello (2024) y Gu et al. (2024). El primer estudio evidenció que mejores relaciones parentales se asociaron positivamente con el rendimiento académico, mientras el segundo encontró una relación favorable entre ambiente familiar y logro académico y mostró que la participación parental podía actuar como mediadora. Estos antecedentes permitieron interpretar críticamente el coeficiente obtenido, porque sugirieron que la comunicación posiblemente no opera de manera aislada. Un ambiente comunicativo problemático puede coexistir con menor apoyo, participación o acompañamiento, pero dichas variables no fueron medidas en esta investigación. En consecuencia, la correlación observada respaldó la hipótesis específica, aunque no permitió identificar el mecanismo mediante el cual la comunicación familiar se vinculó con los aprendizajes ni determinar si existieron variables intermedias capaces de explicar parte de dicha asociación.

Respecto del tercer objetivo específico, se encontró una relación inversa y significativa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje, con (rho=-.453) y (p=.002). Este resultado mostró que la permanencia de los problemas, la recurrencia de situaciones no solucionadas, el enojo posterior y la dificultad para alcanzar acuerdos tendieron a asociarse con menores puntuaciones académicas. La evidencia coincidió con Larsen et al. (2023), quienes sostuvieron que la resolución constituye un componente específico del conflicto y aporta información diferente de la frecuencia o intensidad. La magnitud moderada obtenida respaldó la inclusión de esta dimensión dentro del instrumento, pues mostró que lo ocurrido después de un enfrentamiento mantuvo una asociación propia con los resultados académicos y no constituyó simplemente una repetición conceptual de la hostilidad o de la comunicación conflictiva.

La interpretación de esta dimensión también fue congruente con Grych y Fincham (1990), quienes plantearon que la forma en que concluye un conflicto interviene en la valoración infantil del episodio. Desde esta perspectiva, observar que un problema permanece abierto o que las personas continúan enojadas configura una experiencia diferente de observar una recuperación de la calma y el logro de acuerdos. Los resultados obtenidos respaldaron parcialmente esta expectativa teórica, ya que los estudiantes con puntuaciones superiores en dificultades de resolución tendieron a presentar menores logros. Sin embargo, el coeficiente de (-.453) no fue suficientemente elevado para considerar la resolución como un componente determinante del aprendizaje. Por ello, la evidencia sugirió que esta dimensión formó parte de un conjunto de condiciones familiares relacionadas con el desempeño, pero coexistió con otros factores no incluidos dentro del diseño.

Al comparar las tres dimensiones, la resolución de conflictos familiares presentó la asociación de mayor magnitud entre las dimensiones específicas (rho=-.453), seguida de la comunicación conflictiva (rho=-.444) y la hostilidad familiar (rho=-.432). Las diferencias fueron pequeñas y no fueron sometidas a una prueba estadística destinada a comparar formalmente coeficientes, por lo que no correspondió afirmar que una dimensión fuera significativamente más importante que las demás. No obstante, la proximidad de los valores mostró que los tres componentes contribuyeron de manera relativamente semejante a caracterizar el vínculo entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje. Esta observación fue coherente con el enfoque sistémico de Minuchin (1974), puesto que las relaciones familiares constituyen patrones articulados donde expresión emocional, comunicación y formas de resolver problemas interactúan entre sí en lugar de funcionar como procesos completamente independientes.

Los resultados también deben contrastarse críticamente con Vásquez (2024), quien reportó una relación directa muy elevada entre violencia familiar y rendimiento académico (rho=.99). Este antecedente difirió de la dirección encontrada en la presente investigación y de otros estudios nacionales que informaron relaciones inversas. Sin embargo, el propio

antecedente presentó inconsistencias internas respecto del tamaño muestral y de la interpretación de sus resultados, por lo que su coeficiente requirió prudencia. Además, la dirección positiva podría encontrarse condicionada por la forma en que fueron codificadas las categorías de rendimiento o violencia. Por estas razones, la diferencia no invalida el resultado actual, sino que evidencia la necesidad de examinar cuidadosamente la operacionalización y el sentido de las escalas antes de comparar coeficientes entre investigaciones. La mayoría de antecedentes revisados mostró una tendencia compatible con la asociación inversa encontrada.

Finalmente, los resultados descriptivos de Lectura y Matemática mostraron predominio del nivel medio, con 46,5 % y 53,5 %, respectivamente. Estos porcentajes no debieron compararse directamente con los niveles oficiales reportados por el Ministerio de Educación, debido a que la prueba utilizada en la investigación poseyó su propia estructura y criterios de baremación. El Currículo Nacional y el Programa Curricular sirvieron como referentes para construir tareas alineadas con las competencias de segundo grado, pero no convirtieron los niveles obtenidos mediante el instrumento en equivalentes automáticos de las categorías oficiales del sistema educativo (Ministerio de Educación, 2016a, 2016b). Esta precisión resultó importante porque evitó sobreinterpretar los resultados y mantuvo la discusión dentro del alcance real de la medición efectuada.

Conclusiones

Primera. Se determinó que existió una relación estadísticamente significativa e inversa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje de los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834 de Satipo, obteniéndose un coeficiente Rho de Spearman de rho=−.528rho=-.528 y una significancia de p<.001p<.001. La magnitud de la asociación fue moderada, por lo que los estudiantes que presentaron mayores puntuaciones de conflictos familiares tendieron a registrar menores puntuaciones en los logros de aprendizaje. En función de este resultado se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la hipótesis general. Sin embargo, debido al diseño no experimental y correlacional, el resultado evidenció asociación entre las variables y no una relación causal.

Segunda. Se estableció que existió una relación significativa e inversa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje, con un coeficiente de rho=−.432rho=-.432 y p=.004p=.004. La relación presentó una magnitud moderada e indicó que el incremento de manifestaciones como gritos, expresiones verbales negativas, culpabilización, enojo y trato hostil tendió a coincidir con menores puntuaciones académicas. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula correspondiente y se respaldó la primera hipótesis específica. El resultado permitió reconocer que la hostilidad constituyó un componente relevante de los conflictos familiares, aunque su asociación no fue suficientemente elevada para afirmar que explicara por sí sola las diferencias existentes en los logros de aprendizaje.

Tercera. Se determinó una relación significativa e inversa entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje, registrándose un coeficiente Rho de Spearman de rho=−.444rho=-.444 y p=.003p=.003. La asociación fue moderada y mostró que mayores dificultades para escuchar, dialogar, expresar el malestar de forma calmada y abordar situaciones problemáticas dentro de la familia tendieron a relacionarse con menores puntuaciones en los aprendizajes evaluados. De acuerdo con la significancia obtenida, se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la segunda hipótesis específica. Estos resultados permitieron establecer que la manera en que los integrantes familiares se comunicaron durante las situaciones problemáticas constituyó un componente relacionado con el desempeño académico de los participantes.

Cuarta. Se estableció que existió una relación significativa e inversa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje, alcanzándose rho=−.453rho=-.453 y p=.002p=.002. Debido a que los ítems de esta dimensión fueron formulados en sentido negativo, una puntuación elevada representó mayor permanencia de problemas, repetición de conflictos, persistencia del enojo y dificultad para alcanzar acuerdos. En consecuencia, el signo negativo mostró que mayores dificultades para resolver las situaciones familiares tendieron a asociarse con menores logros de aprendizaje. Se rechazó la hipótesis nula y se respaldó la tercera hipótesis específica. Entre las tres dimensiones analizadas, esta presentó la correlación numéricamente más elevada, aunque las diferencias entre coeficientes no fueron sometidas a una prueba comparativa.

Recomendaciones

Primera. A la dirección de la I.E. N.° 31834 se recomendó fortalecer las acciones de acompañamiento socioemocional dirigidas a estudiantes y familias, incorporando actividades preventivas relacionadas con convivencia familiar, comunicación respetuosa y manejo constructivo de los conflictos. Estas acciones no deberían partir de la idea de que todo bajo desempeño académico es producido por problemas familiares, sino utilizar los resultados como un indicador que permita identificar situaciones que requieran orientación y acompañamiento especializado.

Segunda. A los docentes de segundo grado se recomendó realizar un seguimiento pedagógico individual de los estudiantes que presenten dificultades sostenidas en Lectura y Matemática, considerando conjuntamente aspectos escolares y socioemocionales. Cuando se identifiquen cambios marcados en participación, concentración o desempeño acompañados por información relevante sobre conflictos familiares, correspondería comunicar la situación mediante los canales institucionales establecidos y evitar interrogatorios o intervenciones que excedan las funciones profesionales del docente.

Tercera. A los padres y apoderados se recomendó promover espacios de diálogo donde las diferencias puedan expresarse mediante escucha, respeto y búsqueda de acuerdos. Debido a que la comunicación conflictiva y las dificultades de resolución presentaron asociaciones inversas con los logros de aprendizaje, resultaría pertinente desarrollar talleres familiares orientados a fortalecer habilidades de escucha, expresión adecuada del malestar, negociación y resolución no hostil de desacuerdos.

Cuarta. Al área responsable de tutoría, convivencia o bienestar estudiantil se recomendó prestar especial atención a las manifestaciones de hostilidad familiar identificadas mediante gritos, culpabilización, trato negativo y expresiones intensas de enojo. Cualquier intervención deberá desarrollarse respetando la privacidad de los estudiantes y evitando etiquetar a las familias. Cuando se identifiquen situaciones que excedan el conflicto cotidiano y puedan constituir violencia o vulneración de derechos, deberán aplicarse los protocolos institucionales correspondientes.

Quinta. A futuros investigadores se recomendó replicar el estudio con muestras mayores y procedimientos probabilísticos que permitan ampliar la capacidad de generalización de los resultados. También sería conveniente incorporar diseños longitudinales y variables como participación parental, bienestar emocional, motivación académica, acompañamiento familiar y clima escolar, debido a que la asociación moderada encontrada sugiere que los logros de aprendizaje se relacionan con múltiples condiciones y no exclusivamente con los conflictos familiares.

Referencias bibliográficas

Arias Gonzáles, J. L., y Covinos Gallardo, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting E.I.R.L*. ISBN 978-612-48444-2-3. Registro oficial en la Biblioteca Nacional del Perú

Banco Mundial. (2022, 23 de junio). *Four in five children in Latin America and the Caribbean will not be able to understand a simple text. World Bank.* https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/education-latin-america

Bhatti, M. B., Saleem, N., y Mian, H. A. (2023). Effects of parent-children communication on academic performance of the children: A study of Southern Punjab, Pakistan. JECCE, 5(1). https://doi.org/10.30971/jecce.v5i1.434

Bott, S., Ruiz-Celis, A. P., Mendoza, J. A., & Guedes, A. (2021). *Co-occurring violent discipline of children and intimate partner violence against women in Latin America and the Caribbean: A systematic search and secondary analysis of national datasets. BMJ Global Health,* 6(12), e007063. https://doi.org/10.1136/bmjgh-2021-007063

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.* https://www.jstor.org/stable/j.ctv26071r6

Caputi, M., Forresi, B., Giani, L., & Scaini, S. (2022). *Cooperation with teachers as a mediator of the relationship between family conflict and children's psychological difficulties*. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(20), 13151. https://doi.org/10.3390/ijerph192013151

Cerda Gastelo, G. V., & Navarro Perez, S. L. (2025). *Relación entre violencia familiar y rendimiento académico en escolares del nivel primario de una institución educativa, Chiclayo-2022* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. https://hdl.handle.net/20.500.12802/15239

Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura. (2023). *Children's reading competence and well-being in the EU: An EU comparative analysis of the PIRLS results. Publications Office of the European Union*. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c98299a3-1171-11ee-b12e-01aa75ed71a1

Comisión Europea. (2025). *Education and training monitor 2025: Belgium. Publications Office of the European Union.* https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/belgium.html

Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika,* 16(3), 297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Gastello Mathews, W. (2024). *Relación parental y rendimiento académico de un grupo de estudiantes de primaria en una escuela pública de Lima, Perú. Actualidades Investigativas en Educación*, 24(3), 1–34. https://doi.org/10.15517/aie.v24i3.59360

Gong, W., Rolls, E. T., Du, J., Feng, J., & Cheng, W. (2021). *Brain structure is linked to the association between family environment and behavioral problems in children in the ABCD study. Nature Communications*, 12, 3769. https://doi.org/10.1038/s41467-021-23994-0

Grych, J. H., y Fincham, F. D. (1990). *Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290. https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267

Gu, X., Hassan, N. C., & Sulaiman, T. (2024). *The relationship between family factors and academic achievement of junior high school students in rural China: Mediation effect of parental involvement. Behavioral Sciences*, 14(3), 221. https://doi.org/10.3390/bs14030221

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Education. Consulta bibliográfica en Google Books*

Ingaruca Castro, M. E. (2025). *Funcionamiento familiar y rendimiento académico en estudiantes de primaria en dos instituciones educativas de Pampa Hermosa 2024* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/index.php/Record/UCVV_998f0294ca9898c647e23bdf7d864daa

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Junín: Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2023.* https://encuestas.inei.gob.pe/endes/2023/departamentales/Endes12/pdf/Junin.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Perú: Estadísticas de violencia a la niñez, 2019-2023.* https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib2006/libro.pdf

Koerner, A. F., y Fitzpatrick, M. A. (2002). *Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. Communication Yearbook*, 26(1), 36–65. https://doi.org/10.1080/23808985.2002.11679010

Kuder, G. F., y Richardson, M. W. (1937). *The theory of the estimation of test reliability. Psychometrika,* 2(3), 151–160. https://doi.org/10.1007/BF02288391

Larsen, L., Helland, M. S., y Holt, T. (2023). *Validation of the Conflict Resolution Scale from the Conflicts and Problem-Solving Scales and a new abbreviated short form. Journal of Child and Family Studies*, 32, 2915–2930. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02644-7

Lee, Y.-E. (2023). *Bioecological profiles of preschool children's individual, familial, and educational characteristics, and their relations with school adjustment, academic performance, and executive function in first grade. Frontiers in Psychology*, 14, 1185098. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185098

Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo nacional de la educación básica. Ministerio de Educación del Perú*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4551

Ministerio de Educación. (2016b). *Programa curricular de Educación Primaria. Ministerio de Educación del Perú*. https://hdl.handle.net/20.500.12799/4549

Ministerio de Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica, análisis de evidencias: Orientaciones para docentes. Competencia: Resuelve problemas de cantidad. III Ciclo, 1.er y 2.° grado. Ministerio de Educación del Perú.* https://hdl.handle.net/20.500.12799/9218

Ministerio de Educación. (2023). *Evaluación Muestral de Estudiantes 2022 presenta resultados más bajos que los de 2019. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes*. https://umc.minedu.gob.pe/evaluacion-muestral-de-estudiantes-2022-presenta-resultados-mas-bajos-que-los-de-2019/

Ministerio de Educación. (2024). *Cuadernillo de Matemática 2. Segundo grado de Primaria. Ministerio de Educación del Perú.* https://hdl.handle.net/20.500.12799/11290

Ministerio de Educación. (2025). *Cuadernillo de Comunicación 2, segundo grado de Primaria. Ministerio de Educación del Perú.* https://hdl.handle.net/20.500.12799/11802

Ministerio de Educación. (2025). *Resultados ENLA 2024. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.* https://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2024/

Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy. Harvard University Press.* https://www.jstor.org/stable/j.ctvjz83h8

Morelli, N. M., Hong, K., Garcia, J., Elzie, X., Alvarez, A., y Villodas, M. T. (2023). *Everyday conflict in families at risk for violence exposure: Examining unique, bidirectional associations with children's anxious- and withdrawn-depressed symptoms. Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 51, 317–330. https://doi.org/10.1007/s10802-022-00966-6

Olson, D. H., Waldvogel, L., y Schlieff, M. (2019). *Circumplex model of marital and family systems: An update. Journal of Family Theory & Review*, 11(2), 199–211. https://doi.org/10.1111/jftr.12331

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD* Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2025). *Gender differences in education, skills and STEM careers in Latin America and the Caribbean: Insights from PISA and PIAAC. OECD Publishing.* https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/05/gender-differences-in-education-skills-and-stem-careers-in-latin-america-and-the-caribbean_125d2445/4ea07281-en.pdf

Perez Gupioc, S. A., y Silva Díaz, Y. A. (2022). *Comunicación familiar y rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa, Chachapoyas, Perú, 2021. Revista Científica UNTRM: Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 63–67. https://doi.org/10.25127/rcsh.20225.869

Perez Quiroz, M. A. (2021). *Violencia familiar y rendimiento académico en estudiantes de la Institución Educativa N.° 80636 Luis Valle Goicochea-Guadalupito* [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro]. https://hdl.handle.net/20.500.12976/24834

Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology. Columbia University Press*. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/nlmcatalog/233221

Rivas Plata, A. P., Chiri Saravia, P. C., Alvarado Acuña, G. R., Ramirez Vilchez, E. A., & Gutierrez Gomez, R. (2022). *El funcionamiento familiar y el logro de aprendizaje en estudiantes de un colegio público peruano. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades,* 3(2), 175–183. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.73

Shapiro, S. S., y Wilk, M. B. (1965). *An analysis of variance test for normality (complete samples). Biometrika,* 52(3–4), 591–611. https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. The American Journal of Psychology, 15(1), 72–101. https://doi.org/10.2307/1412159

UNICEF. (2022). *A statistical profile of violence against children in Latin America and the Caribbean.* https://www.unicef.org/lac/media/38241/file/A-statistical-profile-of-violence-against-children-in-latin-america-and-the-caribbean.pdf

Vásquez Gamarra de Ñahuincopa, V. L. (2024). *Violencia familiar y rendimiento académico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa Emblemática N.° 21578, Paramonga-2023* [Tesis de maestría, Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión]. http://hdl.handle.net/20.500.14067/9139

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.* https://books.google.com/books?q=Vygotsky+Mind+in+Society+1978

Yang, H., Wu, C., & Chen, J.-K. (2022). *Interparental and intergenerational co-parenting conflict and adolescent academic performance: The mediating roles of adolescent academic engagement and depression. International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15952. https://doi.org/10.3390/ijerph192315952

Anexos

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor.

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación.

Anexo 3: Formato de autorización para publicación en el repositorio académico digital.

Anexo 4: Matriz de consistencia.

Anexo 5: Matriz de operacionalización.

Anexo 6: Ficha técnica del instrumento.

Anexo 7: Fichas de validación.

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos.

Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores).

Anexo 10: Parte documentaria.

(Documentos formales resoluciones, constancias y otros documentos de autorización): (Todos estos documentos deben tener vigencia dentro del marco de los alcances de la Resolución que aprueba dicho trabajo de investigación. Se añade que deben estar debidamente firmados y sellados, sin enmendaduras y en correspondencia con resoluciones.

Anexo 1: Constancia de Aprobación de Asesor

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL ASESOR (A)

Señor director general del Instituto de Educación Superior Pedagógica Privada "San Juan Bosco"

Yo, Mg./Lic. Miguel Angel Galecio Julca identificado (a) con DNI N° 07626994, como asesor(a) del trabajo de investigación titulado: Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: IE N° 31834, Satipo, 2025

desarrollada por el/los investigador (es):

Nombres y Apellidos: Guzman A. Zavaleta Valero DNI: 20963063

Nombres y Apellidos: Matias L. Zavaleta Valero DNI: 20996777,

egresado (a) de la especialidad: nivel primaria

considero que dicho trabajo cumple las condiciones tanto técnicas como científicas, las cuales están alineadas a las normas establecidas en el reglamento de investigación del IESPP "San Juan Bosco" para la presentación de trabajo con fines de Obtención del Grado Académico. Por tanto, autorizo la presentación de este trabajo de investigación para que sea sometido a evaluación por los miembros de los jurados designados por la mencionada casa de estudios.

Satipo, 30, de agosto del 2026.

Miguel Angel Galecio Julca

Apellidos y nombres completos de asesor(a)

DNI. N°: 07626994

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Guzmán Augusto Zavaleta Valero identificado (a) con DNI N° 20963063, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje, en estudiantes de segundo grado de primaria IEN 31834

egresado de la especialidad de: Educación Primaria;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Educación Primaria, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 04 de Setiembre del 2026

Guzmán Augusto Zavaleta Valero

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 20963063

Anexo 2: Constancia de originalidad y autenticidad de trabajo de investigación

CONSTANCIA DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

Señor director general del Instituto Superior Pedagógico Privado "San Juan Bosco"

Yo, Matias Lucio Zavaleta Valero

identificado (a) con DNI N° 20996777, como autor(a) del trabajo de investigación titulado:

Relación entre Conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria IEN: 31834 satipo y egresado de la especialidad de: Educion Primaria;

dejo constancia que este trabajo es original y no se ha publicado previamente en otra revista o medio de divulgación oficial nacional o internacional, sea en revistas indexadas, patentes, tesis y otras publicaciones de carácter científico. Cumple con el índice de similitud requerido por la Escuela lo cual está alineado a las normas establecidas en el reglamento de investigación y en la normativa para la presentación de trabajos con fines de Obtención del título de Profesor en Educación – Especialidad de Educación Primaria, el cual no supera al 20% de similitud.

Satipo, 04 de setiembre del 2026

Apellidos y nombres completos de investigador(a)

DNI. N° 20996777

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Zavaleta Valero Guzmán Augusto

DNI 20963063 Correo electrónico:

Código de matrícula alumno : ..... ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Relacion entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de Segundo grado de primaria I.E.N°31834 ...Satipo 2025.

Especialidad de Educación ...Educacion Primaria.

Asesor..Galecio Julca Miguel Angel

ID ORCID Asesor..https://orcid.org/0000-0001-8410-6205

DNI N°..02626994

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: ..Primaria..... y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación :Evaluacion Preventiva para atender estudiantes-Primaria

Eje Temático Gestion de aprendizaje en el aula

Fecha de Firma de Autorización: 4 / Setiembre / 2026



Guzmán Augusto Zavaleta Valero

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 20963063

Anexo 3: publicación en el repositorio académico digital.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO ACADÉMICO DIGITAL

1.-IDENTIFICACIÓN PERSONAL

Apellidos y Nombres : Zavaleta Valero Matias Lucio

DNI : 20996777 Correo electrónico: Luchozavaleta4@gmail.com

Código de matrícula alumno 20996777 ID ORCID :

2.-IDENTIFICACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Título del trabajo de investigación Relacion entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado primaria I.E.N. 31834. Satipo. 2025

Especialidad de Educación Educacion Primaria

Asesor Galecio Julca Miguel Angel

ID ORCID Asesor https://orcid.org/0000-0001-8410-6205

DNI N° 02626994

3.- TIPO DE ACCESO

(X) Acceso abierto* ( ) Acceso restringido**

Si el autor eligió el tipo de acceso abierto o público, otorga el instituto de Educación Superior Pedagógica privada San Juan Bosco una licencia no exclusiva, para que se pueda hacer arreglos de forma en la obra y difundir en el Repositorio Institucional Digital. Uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadística de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizado para leerla, descargarla, reproducirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos, lo cual es concordante con lo declarado en el reglamento de investigación e innovación.

En caso de que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente : .....

.....

4.- ORIGINALIDAD DEL ARCHIVO DIGITAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

Por el presente dejo constancia de que el Archivo Word y Archivo PDF se entregó al IESPP "San Juan Bosco", como parte del proceso conducente a obtener el título de Profesor en Educación: Primaria y es la versión final del trabajo académico sustentado y aprobado por el Jurado correspondiente.

5. LINEA DE INVESTIGACIÓN (Metadato Obligatorio – Repositorio Institucional)

Línea de Investigación : Evaluacion preventivo para atender a estudiantes E- Primaria

Eje Temático : Gestion de los aprendizajes en el Aula.

Fecha de Firma de Autorización: 4 / Setiembre / 2026



Matias Zavaleta Valero

Firma del autor que autoriza Nombres y apellidos

DNI. N° 20996777

Anexo 4: Matriz de consistencia

Título: Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: I.E. N.° 31834, Satipo, 2025

Problemas de investigación	**Objetivos**	**Hipótesis**	**Variables y dimensiones**	**Metodología**
Problema general: ¿Qué relación existe entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?	**Objetivo general:** Determinar la relación que existe entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.	**Hipótesis general:** existe una relación significativa e inversa entre los conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.	**Variable 1:** Conflictos familiares. **Dimensiones:** hostilidad familiar; comunicación conflictiva; resolución de conflictos familiares. **Variable 2:** Logros de aprendizaje. **Dimensiones:** logro de aprendizaje en Lectura; logro de aprendizaje en Matemática.	**Enfoque:** cuantitativo **Tipo:** básica. **Nivel:** correlacional. **Diseño:** no experimental, transversal y correlacional. **Método:** hipotético-deductivo. **Población:** 260 estudiantes de primer grado a sexto grado **Muestra:** 43 estudiantes de segundo grado. **Muestreo:** no probabilístico.
PE1: ¿Qué relación existe entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?	**OE1:** Determinar la relación que existe entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.	**HE1:** existe una relación significativa e inversa entre la hostilidad familiar y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.		
PE2: ¿Qué relación existe entre la	**OE2:** Determinar la relación que existe entre	**HE2:** existe una relación significativa e inversa		

comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?	la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.	entre la comunicación conflictiva y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.		**Técnicas:** encuesta y prueba pedagógica. **Instrumentos:** cuestionario de conflictos familiares y prueba de logros de aprendizaje. **Análisis:** estadística descriptiva, Shapiro-Wilk y Rho de Spearman.
PE3: ¿Qué relación existe entre la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025?	**OE3:** Determinar la relación que existe entre la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.	**HE3:** existe una relación significativa e inversa entre las dificultades en la resolución de conflictos familiares y los logros de aprendizaje en los estudiantes de segundo grado de primaria de la I.E. N.° 31834, Satipo, 2025.		

Anexo 5: Matriz de operacionalización

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento / escala
Conflictos familiares	Se comprendieron como interacciones negativas producidas dentro del sistema familiar, que pudieron expresarse mediante discusiones, críticas, culpabilización, rechazo y otras formas problemáticas de relación entre sus integrantes (Morelli et al., 2023).	Se midieron mediante un cuestionario de 15 ítems aplicado a estudiantes de segundo grado. Cada dimensión estuvo integrada por cinco ítems. Las respuestas fueron codificadas como Nunca = 0, A veces = 1 y Muchas veces = 2. El puntaje total osciló entre 0 y 30; un mayor puntaje representó mayor presencia de conflictos familiares.	**Hostilidad familiar**	Gritos; expresiones verbales negativas; culpabilización; manifestaciones de enojo; trato hostil.	Cuestionario de conflictos familiares. Ítems 1–5. Escala ordinal: Nunca = 0; A veces = 1; Muchas veces = 2.
			Comunicación conflictiva	Dificultad para escuchar; interrupciones; dificultad para expresar malestar; dificultad para dialogar ante diferencias; dificultad para hablar sobre los problemas.	Ítems 6–10. Escala 0–2 por ítem.
			Resolución de conflictos familiares	Permanencia del problema; recurrencia de conflictos no resueltos; persistencia del enojo; dificultad para alcanzar acuerdos; continuidad del conflicto.	Ítems 11–15. Escala 0–2 por ítem.

Logros de aprendizaje **Variable**	Se comprendieron como el nivel de desempeño demostrado por el estudiante al movilizar capacidades y responder ante situaciones correspondientes a las competencias previstas para su grado (Ministerio de Educación, 2016a, 2016b).	Se midieron mediante una prueba objetiva de 30 ítems. Lectura comprendió 15 preguntas y Matemática otras 15. Cada respuesta correcta recibió 1 punto y una respuesta incorrecta o no contestada recibió 0 puntos. El puntaje total osciló entre 0 y 30; un mayor puntaje representó mayor logro de aprendizaje.	**Logro de aprendizaje en Lectura**	Obtención de información; inferencia e interpretación; reflexión y evaluación.	Prueba objetiva. Ítems 1–15. Correcta = 1; incorrecta/no respondida = 0.
			Logro de aprendizaje en Matemática	Resolución de problemas de cantidad; regularidad, equivalencia y cambio; forma, movimiento y localización; gestión de datos e incertidumbre.	Prueba objetiva. Ítems 16–30. Correcta = 1; incorrecta/no respondida = 0.

Anexo 6. Ficha técnica del instrumento:

Variable	Dimensiones	Indicadores	Peso %	N.° de ítems	Ítems	Escala de valoración
Conflictos familiares	Hostilidad familiar	Gritos, expresiones negativas, culpabilización, enojo y trato hostil	33,33 %	5	1–5	0–2
	Comunicación conflictiva	Dificultad para escuchar, interrupciones, expresión del malestar, diálogo y abordaje de problemas	33,33 %	5	6–10	0–2
	Resolución de conflictos familiares	Permanencia, recurrencia, persistencia del enojo, dificultad para alcanzar acuerdos y continuidad del conflicto	33,33 %	5	11–15	0–2
Total			**100 %**	**15**	**1–15**	**0–30 puntos**

Dimensión	Indicador/capacidad	Peso dentro de Lectura	N.° de ítems	Ítems
Lectura	Obtiene información explícita	40 %	6	1, 2, 6, 7, 11 y 13
Lectura	Infiere e interpreta información	40 %	6	3, 4, 8, 9, 12 y 14
Lectura	Reflexiona y evalúa	20 %	3	5, 10 y 15
Total		100 %	15	1–15

Dimensión	Competencia/indicador	Peso dentro de Matemática	N.° de ítems	Ítems
Matemática	Resuelve problemas de cantidad	40 %	6	16–21
Matemática	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	20 %	3	22–24
Matemática	Resuelve problemas de forma, movimiento y localización	20 %	3	25–27
Matemática	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre	20 %	3	28–30
Total		100 %	15	16–30

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO "SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Rojas Baquerizo eber.

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente formador

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario de conflictos familiares

1.4 Autor del instrumento : Guzman A. Zavaleta Valero y Matias L. Zavaleta Valero

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	50 E

Coeficiente de validez = $1 \times A + 2 \times B + 3 \times C + 4 \times D + 5 \times E = \frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo 07 de 06 del 2025

Rojs Baquerizo Eber

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID

AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari



VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Fernandez Cabrera, Guillermo

1.2 Cargo e institución donde labora : Docente Formador

1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario de conflictos Familiares.

1.4 Autor del instrumento : Guzman A. Zavaleta Valero y Matias L. Zavaleta Valero.

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					x
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					x
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					x
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					x
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					x
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					x
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					x
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					x
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					x
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					x
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	50 E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (x)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo. 20 de 05 del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 7: FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PRIVADO
"SAN JUAN BOSCO"

RD 00081-2019-MINEDU-VMGP-DIGEDD-DIFOID
AV. ALEJANDRO ALIAGA N° 211 CP Tzancuvatziari

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN POR CRITERIO DE JUECES

I.DATOS GENERALES

1.1 Apellido y nombre del Juez: Cangalaya Hinostroza, Ronald
1.2 Cargo e institución donde labora : Docente formador.
1.3 Nombre del instrumento evaluado: Cuestionario de conflictos familiares
1.4 Autor del instrumento Guzman A. Zavaleta Valero y Matias L. Zavaleta Valero

II.ASPECTO DE LA VALIDACIÓN

INDICADORES	CRITERIOS	DEFICIENTE 1	BAJA 2	REGULAR 3	BUENA 4	MUY BUENA 5
1. CLARIDAD	Esta formulado con lenguaje apropiado y Comprensible.					X
2. OBJETIVIDAD	Permite medir hechos observables					X
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología					X
4. ORGANIZACIÓN	Presentación ordenada					X
5. SUFICIENCIA	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente					X
6. PERTINENCIA	Permite conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados					X
7. CONSISTENCIA	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos					X
8. COHERENCIA	Entre variables, indicadores y los ítems					X
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación					X
10. APLICACIÓN	Los datos permiten un tratamiento estadístico pertinente					X
CONTEO TOTAL DE MARCAS (Realice el conteo en cada una de las categorías de la escala)		A	B	C	D	50 E

Coeficiente de validez = **1 x A + 2 x B + 3 x C+ 4 x D + 5 x E =** $\frac{50}{50}$

III.CALIFICACIÓN GLOBAL (Ubique el coeficiencia de validez obtenido en el intervalo respectivo y marque con un aspa en el círculo asociado)

CATEGORÍA	INTERVALO
Desaprobado ( )	[0,00-0,60]
Observado ( )	<0,60-0,70]
Aprobado (X)	<0,70-1.00]

IV.CALIFICACIÓN DE APLICABILIDAD

.....

.....

LUGAR: Satipo ... de ... 06 ... del 2025

FIRMA DEL JUEZ

Anexo 8: Instrumentos de recojo de datos

INSTRUMENTO 1

CUESTIONARIO DE CONFLICTOS FAMILIARES

Código del estudiante:	_____
Fecha:	____ / ____ / _____

¿Cómo responder?

- Vas a escuchar frases sobre cosas que pueden pasar en una familia.
- Marca una sola respuesta en cada frase.
- No hay respuestas buenas o malas. Marca lo que más se parece a lo que pasa en tu familia.
- Si no entiendes una palabra, puedes pedir que te la vuelvan a leer.

NUNCA	**A VECES**	**MUCHAS VECES**
No pasa en mi familia.	Pasa algunas veces.	Pasa muchas veces.

N.°	**Frase**	**Nunca**	**A veces**	**Muchas veces**
1	En mi familia algunas personas se gritan cuando están enojadas.	□	□	□
2	En mi familia algunas personas dicen palabras que lastiman a otras.	□	□	□
3	Cuando hay un problema, algunas personas de mi familia dicen que otra persona tuvo la culpa.	□	□	□
4	En mi familia algunas personas hablan con mucho enojo.	□	□	□
5	Cuando hay un problema, algunas personas de mi familia se tratan mal.	□	□	□
6	Cuando alguien está molesto, en mi familia cuesta escuchar lo que dice.	□	□	□

7	Cuando alguien habla de un problema, otras personas no lo dejan terminar de hablar.	□	□	□
8	En mi familia cuesta decir con calma lo que nos molesta.	□	□	□
9	Cuando no pensamos igual, en mi familia cuesta hablar con calma.	□	□	□
10	Cuando hay un problema, en mi familia cuesta hablar de lo que pasó.	□	□	□
11	Después de una pelea, el problema queda sin solucionar.	□	□	□
12	En mi familia el mismo problema vuelve a causar peleas.	□	□	□
13	Después de una pelea, algunas personas siguen enojadas por mucho tiempo.	□	□	□
14	En mi familia cuesta ponerse de acuerdo después de un problema.	□	□	□
15	Aunque una pelea termina, el problema sigue.	□	□	□

Gracias por responder.

INSTRUMENTO 2

PRUEBA DE LOGROS DE APRENDIZAJE

Lectura y Matemática - Segundo grado

Código del estudiante:	_____
Fecha:	____ / ____ / _____

Indicaciones

Lee con atención cada texto y cada pregunta.

Marca con una X una sola respuesta.

Si una pregunta te parece difícil, continúa y vuelve a ella después.

PARTE A. LECTURA

Texto 1. La semilla de Diego
El lunes, Diego llevó al salón una semilla de frejol. La maestra pidió colocarla sobre algodón húmedo dentro de un vaso. Cada mañana, Diego revisaba el algodón y agregaba unas gotas de agua. Al tercer día apareció una pequeña raíz. Dos días después salió un tallo verde. Diego sonrió y anotó los cambios en su cuaderno. Comprendió que la semilla necesitaba agua, aire y cuidado para empezar a crecer.

1. ¿Qué llevó Diego al salón?

a) Un tallo verde.

b) Una semilla de frejol.

c) Una maceta con flores.

2. ¿Qué apareció al tercer día?

a) Una pequeña raíz.

b) Una flor amarilla.

c) Una fruta.

3. ¿Por qué Diego agregaba gotas de agua al algodón?

a) Para cambiar su color.

b) Para mantener húmeda la semilla.

c) Para llenar el vaso.

4. ¿Qué se puede decir de Diego?

a) Cuidaba su semilla con atención.

b) Olvidaba revisar su semilla.

c) No quería hacer la actividad.

5. ¿Para qué se escribió principalmente este texto?

a) Para contar cómo Diego observó crecer una semilla.

b) Para enseñar a preparar comida con frejoles.

c) Para explicar cómo comprar una planta.

Texto 2. El colibrí
El colibrí es un ave pequeña que mueve sus alas muy rápido. Se alimenta principalmente del néctar que encuentra dentro de las flores. Cuando mete su pico en una flor, pequeños granos de polen pueden quedar pegados a su cuerpo. Al visitar otra flor, lleva parte de ese polen. Así, el colibrí también ayuda a muchas plantas mientras busca su alimento.

6. ¿De qué se alimenta principalmente el colibrí?

a) De piedras pequeñas.

b) Del néctar de las flores.

c) De hojas secas.

7. ¿Qué puede quedar pegado al cuerpo del colibrí?

a) Polen.

b) Arena.

c) Algodón.

8. ¿Por qué el colibrí visita diferentes flores?

a) Porque busca alimento.

b) Porque construye su nido dentro de ellas.

c) Porque quiere arrancar sus hojas.

9. ¿Qué podría pasar si desaparecieran muchas flores?

a) El colibrí tendría menos lugares para encontrar néctar.

b) El colibrí crecería más rápido.

c) El colibrí dejaría de usar sus alas.

10. ¿Cuál es el mejor título para el texto?

a) Los animales del río.

b) El colibrí y las flores.

c) Cómo sembrar un árbol.

Texto 3. Jornada de lectura
JORNADA DE LECTURA El viernes habrá una jornada de lectura en la biblioteca de la escuela. Hora de inicio: 9:00 a. m. Cada estudiante llevará un cuento que le guste y una botella con agua. Desde las 10:00 a. m., las familias podrán participar. También se podrá intercambiar un libro que esté limpio y en buen estado.

11. ¿Dónde será la jornada?

a) En la biblioteca.

b) En el mercado.

c) En el parque.

12. ¿Por qué cada estudiante llevará un cuento?

a) Porque participará en una actividad de lectura.

b) Porque venderá el cuento.

c) Porque lo entregará a la directora.

13. ¿Desde qué hora podrán participar las familias?

a) 8:00 a. m.

b) 9:00 a. m.

c) 10:00 a. m.

14. Pedro quiere intercambiar un libro con varias páginas rotas. ¿Podrá intercambiarlo?

a) Sí, porque cualquier libro puede intercambiarse.

b) No, porque el libro debe estar en buen estado.

c) Sí, pero solo después de las 10:00 a. m.

15. ¿Para qué fue escrito el aviso?

a) Para informar sobre una jornada de lectura.

b) Para contar una historia sobre una familia.

c) Para enseñar a reparar libros.

PARTE B. MATEMÁTICA

Lee cada problema y marca una sola respuesta.

16. Rosa tiene 27 chapitas y su hermano le da 15 más. ¿Cuántas chapitas tiene ahora?

a) 32

b) 42

c) 52

17. En una caja había 54 colores. Los estudiantes usaron 28. ¿Cuántos colores quedaron?

a) 26

b) 32

c) 36

18. El número 63 está formado por:

a) 6 decenas y 3 unidades.

b) 3 decenas y 6 unidades.

c) 6 unidades y 3 decenas.

19. ¿Cuál de estos números es mayor?

a) 39

b) 47

c) 34

20. María tenía 32 naranjas y entregó 9. ¿Cuántas naranjas le quedaron?

a) 21

b) 23

c) 41

21. Hay 4 bolsas. En cada bolsa hay 3 manzanas. ¿Cuántas manzanas hay en total?

a) 7

b) 10

c) 12

22. Observa: 5 - 10 - 15 - 20 - ____. ¿Qué número continúa?

a) 21

b) 25

c) 30

23. ¿Qué número falta? 18 + ____ = 25

a) 6

b) 7

c) 8

24. Observa el patrón: ○ △ △ ○ △ △ ____. ¿Qué figura continúa?

a) ○

b) △

c) □

25. ¿Cuántos lados tiene un triángulo?

a) 2

b) 3

c) 4

26. Observa la ubicación:

BIBLIOTECA	PATIO	AULA

¿Qué lugar está a la izquierda del aula?

a) La biblioteca.

b) El patio.

c) Ninguno.

27. ¿Cuál de estas figuras no tiene lados rectos?

a) Círculo.

b) Cuadrado.

c) Triángulo.

Observa la tabla y responde las preguntas 28, 29 y 30.

Estudiante	Libros leídos
Ana	3
Luis	5

Rosa	4
Mateo	2

28. ¿Quién leyó más libros?

a) Ana.

b) Luis.

c) Mateo.

29. ¿Cuántos libros más leyó Luis que Mateo?

a) 2

b) 3

c) 5

30. ¿Cuántos libros leyeron Ana y Rosa entre los dos?

a) 6

b) 7

c) 8

Terminaste. Revisa que hayas marcado una sola respuesta en cada pregunta.

USO EXCLUSIVO DEL INVESTIGADOR

1. Operacionalización del cuestionario de conflictos familiares

Dimensión	Indicadores	Ítems	Puntaje
Hostilidad familiar	Gritos; palabras que lastiman; culpabilización; enojo; trato hostil	1-5	0-10
Comunicación conflictiva	Dificultad para escuchar; interrupciones; expresar malestar; dialogar; hablar de problemas	6-10	0-10
Resolución de conflictos familiares	Problemas sin resolver; recurrencia; enojo persistente; dificultad para acordar; continuidad del conflicto	11-15	0-10

Puntuación: Nunca = 0; A veces = 1; Muchas veces = 2. Puntaje total: 0-30. A mayor puntaje, mayor presencia de conflictos familiares.

2. Operacionalización de la prueba de logros de aprendizaje

Dimensión	Componentes evaluados	Ítems	Puntaje
Logro de aprendizaje en Lectura	Obtiene información; infiere e interpreta; reflexiona sobre el texto	1-15	0-15

Logro de aprendizaje en Matemática	Cantidad; regularidad; forma y ubicación; datos	16-30	0-15

3. Clave de respuestas de la prueba de logros de aprendizaje

Ítem	Clave	Ítem	Clave	Ítem	Clave	Ítem	Clave	Ítem	Clave
1	B	6	B	11	A	16	B	21	C
2	A	7	A	12	A	17	A	22	B
3	B	8	A	13	C	18	A	23	B
4	A	9	A	14	B	19	B	24	A
5	A	10	B	15	A	20	B	25	B
26	B	27	A	28	B	29	B	30	B

Puntuación: Respuesta correcta = 1; incorrecta o en blanco = 0. Lectura: 0-15. Matemática: 0-15. Puntaje total: 0-30.

4. Registro de resultados

Resultado	Puntaje obtenido	Puntaje máximo	Observación
Conflictos familiares		30	
Lectura		15	
Matemática		15	

5. Indicaciones para aplicación

- El cuestionario de conflictos familiares se aplicará de manera asistida. El aplicador leerá cada ítem lentamente y no sugerirá respuestas.
- Las dimensiones del cuestionario no se mostrarán al estudiante. Solo aparecerán en la ficha de calificación del investigador.
- La prueba de logros de aprendizaje se aplicará preferentemente en dos momentos: Lectura y Matemática, para reducir el cansancio.

- En la prueba de Lectura el aplicador podrá leer únicamente las instrucciones generales. Los textos, preguntas y alternativas deberán ser leídos por el propio estudiante para medir el logro en lectura.
- Los puntajes directos se conservarán para el análisis estadístico. Los niveles de logro se establecerán después de la validación y del procedimiento de puntos de corte definido para la investigación.
- Antes de la aplicación definitiva, ambos instrumentos deberán pasar por juicio de expertos y prueba piloto con estudiantes de características semejantes.

Base de sustento para la adaptación

Morelli, N. M., et al. (2023). Everyday conflict in families at risk for violence exposure: Examining unique, bidirectional associations with children's anxious- and withdrawn-depressed symptoms. Research on Child and Adolescent Psychopathology, 51, 317-330. https://doi.org/10.1007/s10802-022-00966-6

Larsen, L., Helland, M. S., & Holt, T. (2023). Validation of the Conflict Resolution Scale from the Conflicts and Problem-Solving Scales and a new abbreviated short form. Journal of Child and Family Studies, 32, 2915-2930. https://doi.org/10.1007/s10826-023-02644-7

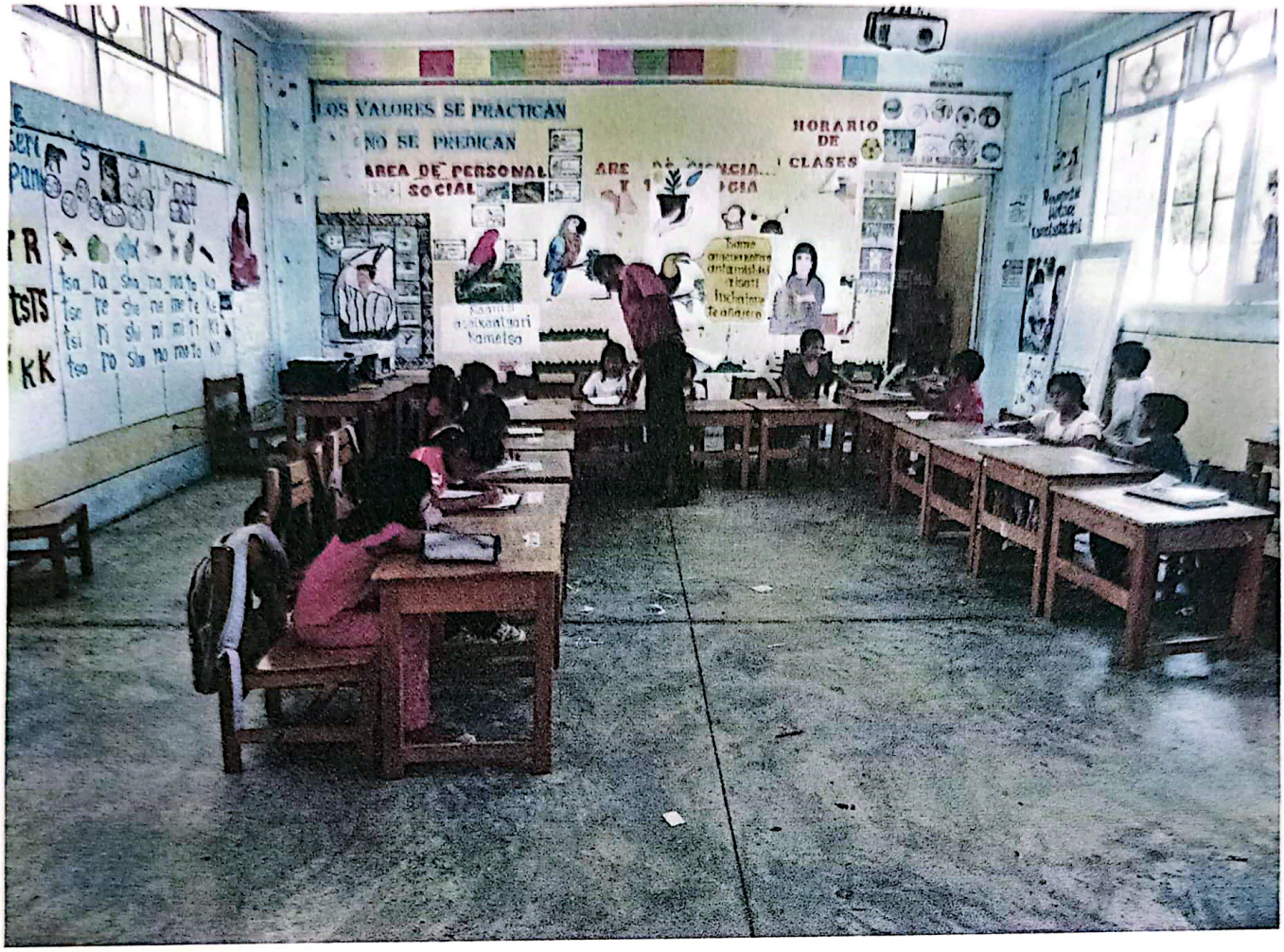
Ministerio de Educación del Perú. (2024). Reporte técnico de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje de Estudiantes 2023. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

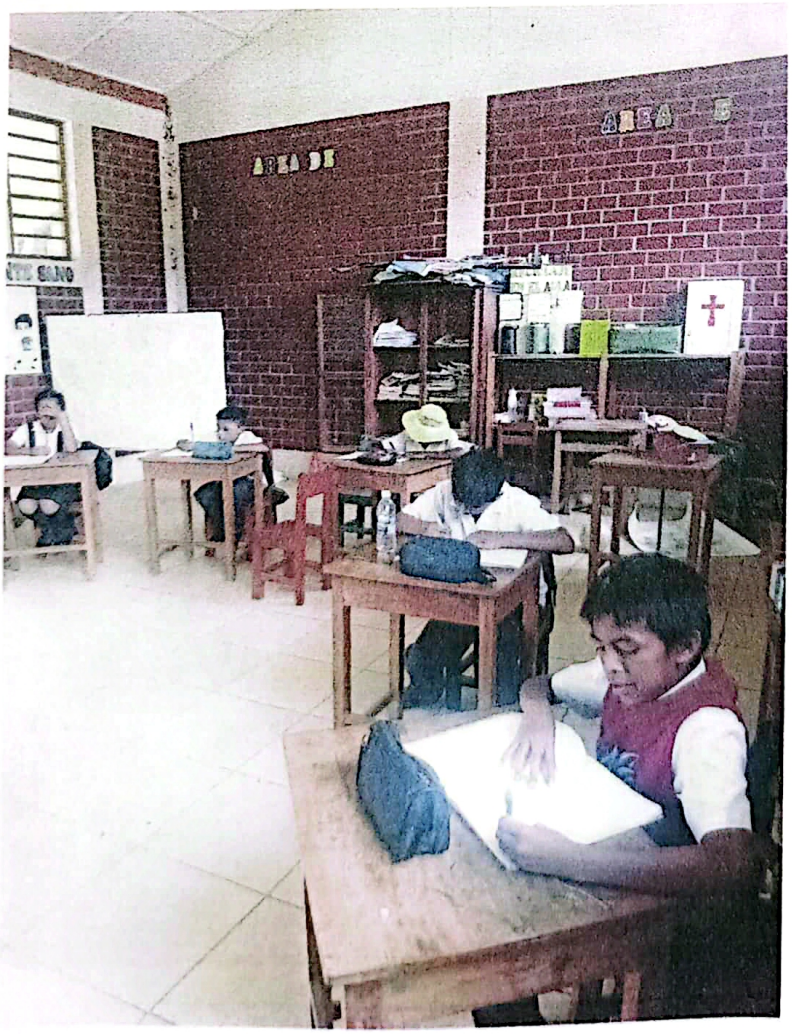
Anexo 9: Base de datos: (Se incluye tabla con los datos de resultados, según dimensiones o indicadores.

Código	CF01	CF02	CF03	CF04	CF05	CF06	CF07	CF08	CF09	CF10	CF11	CF12	CF13	CF14	CF15	Hostilidad	Comunicación	Resolución	CF_Total
E01	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	4	10	17
E02	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	2	3	6
E03	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
E04	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2	2	0	4
E05	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	2	1	1	1	0	1	3	5	9
E06	1	2	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	1	0	0	7	5	3	15
E07	2	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	2	1	2	5	3	7	15
E08	1	2	1	1	1	0	0	0	0	0	2	1	0	1	1	6	0	5	11
E09	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	1	2	1	0	0	2	1	4	7
E10	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	5	5	11
E11	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	2
E12	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	9	6	10	25
E13	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	5	3	4	12
E14	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	0	4	6
E15	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	2	1	2	0	1	2	5	6	13
E16	2	1	0	0	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	4	5	2	11
E17	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	10	10	10	30
E18	1	1	1	0	2	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0	5	4	2	11
E19	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	0	1	1	0	1	9	7	3	19
E20	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	3	1	6
E21	0	0	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	3	7	6	16
E22	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	0	1	5	7	4	16
E23	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	3
E24	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	2	2	4
E25	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	1	3	3	7
E26	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
E27	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1	4
E28	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2
E29	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	9	6	4	19
E30	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	0	1	0	0	9	8	2	19
E31	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	5	1	7
E32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	2	3
E33	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	4	5
E34	1	1	2	1	2	1	0	0	0	1	2	1	2	1	1	7	2	7	16
E35	2	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	5	2	1	8
E36	1	1	1	0	1	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	4	7	7	18
E37	0	1	0	0	1	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4	1	7
E38	2	1	1	2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	7	3	5	15
E39	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	2	2	2	9	8	8	25
E40	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	10	10	8	28
E41	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	5	2	5	12
E42	1	2	1	1	0	0	1	1	0	0	2	2	2	2	1	5	2	9	16
E43	0	1	0	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0	0	0	1	5	0	6

Nivel_CF	L01	L02	L03	L04	L05	L06	L07	L08	L09	L10	L11	L12	L13	L14	L15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	M28	M29	M30	Lectura_Total	Matemática_Total	LA_Total	Nivel_LA
Medio	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	Bajo
Bajo	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	11	6	17	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	13	13	26	Alto
Bajo	0	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	5	7	12	Medio
Bajo	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	6	7	13	Medio
Medio	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	3	7	10	Bajo
Medio	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	2	3	5	Bajo
Medio	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	8	6	14	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	12	12	24	Alto
Medio	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	3	8	11	Medio
Bajo	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	9	9	18	Medio
Alto	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	9	6	15	Medio
Medio	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	10	10	20	Medio
Bajo	0	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	6	7	13	Medio
Medio	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3	8	11	Medio
Medio	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	5	5	10	Bajo
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	Bajo
Medio	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7	2	9	Bajo
Medio	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	13	9	22	Alto
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10	14	24	Alto
Medio	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	7	5	12	Medio
Medio	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	10	3	13	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	13	9	22	Alto
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	11	10	21	Alto
Bajo	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	11	2	13	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	11	7	18	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	9	6	15	Medio
Bajo	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	0	9	9	18	Medio
Medio	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	5	6	11	Medio
Medio	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	2	5	7	Bajo
Bajo	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7	11	18	Medio
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	14	13	27	Alto
Bajo	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	8	6	14	Medio
Medio	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	3	9	Bajo
Bajo	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	12	12	24	Alto
Medio	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	8	9	17	Medio
Bajo	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	9	11	20	Medio
Medio	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	2	8	10	Bajo
Alto	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	8	10	18	Medio
Alto	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	Bajo
Medio	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	9	13	22	Alto
Medio	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	6	5	11	Medio
Bajo	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	7	9	Bajo

Variable / dimensión	n	Mínimo	Máximo	Media	Desv. estándar	Mediana
Hostilidad familiar	43	0	10	3.91	3.10	3.00
Comunicación conflictiva	43	0	10	3.58	2.80	3.00
Resolución de conflictos familiares	43	0	10	3.86	2.97	4.00
Conflictos familiares - total	43	1	30	11.35	7.43	11.00
Lectura	43	0	14	7.35	3.80	8.00
Matemática	43	0	14	7.33	3.41	7.00
Logros de aprendizaje - total	43	1	27	14.67	6.36	14.00


LOS VALORES SE PRACTICAN
NO SE PREDICAN
AREA DE PERSONAL
SOCIAL
HORARIO
DE
CLASES


AREA DE


HORARIO
DE
CLASES


LOS VALORES SE PRACTICAN
NO SE PREDICAN
AREA DE PERSONAL
SOCIAL
HORARIO
DE
CLASES

Recibo digital

Este recibo confirma que Turnitin recibió tu entrega. Consulta los detalles sobre tu archivo a continuación.

Autor de la entrega
Zavaleta Valero, Guzmán Augusto y Zavaleta Valero, Matías Lucio

Título de la tarea
01

Título de la entrega
Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: I.E. N.° 31834, Satipo, 2025

Nombre del archivo
T0024_082026.docx

Tamaño del archivo
5192325

Total de páginas
122

Total de palabras
27915

Total de caracteres
173938

Fecha de la entrega
14 sept 2026, 2:41:20 p.m. UTC

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151718164

Copyright 2026 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Tesis:
Relación entre conflictos familiares y logros de aprendizaje en estudiantes de segundo grado de primaria: I.E. N.° 31834, Satipo, 2025

01

Detalles del documento

Identificador de la entrega
trn:oid:::3618:151718164

Fecha de entrega
14 sept 2026, 9:41 GMT-5

Fecha de descarga
14 sept 2026, 10:22 GMT-5

Nombre del archivo
T0024_082026.docx

Tamaño del archivo
5.0 MB

122 páginas

27.915 palabras

173.938 caracteres

7% Similitud general

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

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Coincidencias menores (menos de 15 palabras)

Fuentes principales

5%	Fuentes de Internet
1%	Publicaciones
5%	Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

5% Fuentes de Internet
1% Publicaciones
5% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1 Internet
repositorio-api.sanjuanboscosatipo.edu.pe 2%

2 Internet
repositorio.une.edu.pe <1%

3 Internet
repositorio.ucv.edu.pe <1%

4 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2023-01-18 <1%

5 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2026-08-10 <1%

6 Internet
repositorio.uwiener.edu.pe <1%

7 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2016-06-04 <1%

8 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2023-01-11 <1%

9 Internet
repositorio.unp.edu.pe <1%

10 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Piura on 2026-01-06 <1%

11 Trabajos del estudiante
Facultad De Teología Pontificia Y Civil De Lima on 2024-12-30 <1%

12 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2026-07-08 <1%

13 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2025-10-14 <1%

14 Internet
repositorio.unh.edu.pe <1%

15 Internet
repositorio.udea.edu.pe <1%

16 Trabajos del estudiante
Universidad Andina del Cusco on 2026-04-13 <1%

17 Internet
repositorio.uncp.edu.pe <1%

18 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-03-12 <1%

19 Trabajos del estudiante
Blackboard on 2026-06-24 <1%

20 Trabajos del estudiante
Universidad Católica Boliviana "San Pablo" on 2024-11-04 <1%

21 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Tumbes on 2026-01-10 <1%

22 Internet
repositorio.unc.edu.pe <1%

23 Internet
repositorio.uct.edu.pe <1%

24 Trabajos del estudiante
Escuela Nacional Superior de Folklore José María Arguedas on 2020-12-09 <1%

25 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2026-08-11 <1%

26 Internet
repositorio.unap.edu.pe <1%

27 Publicación
Ana Mafalda Anticona Castillo. "Nutritional status and learning achievements in f... <1%

28 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2025-09-21 <1%

29 Trabajos del estudiante
Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-03-10 <1%

30 Internet
repositorio.minedu.gob.pe <1%

31 Trabajos del estudiante
Universidad Católica de Santa María on 2026-09-02 <1%

32 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2024-01-24 <1%

33 Internet
repositorio.eesppjsco.edu.pe <1%

34 Internet
www.revistaespacios.com <1%

35 Trabajos del estudiante
Universidad Andina Nestor Caceres Velasquez on 2026-08-27 <1%

36 Trabajos del estudiante
Universidad Argentina John F. Kennedy on 2026-09-10 <1%

37 Trabajos del estudiante
Universidad Cesar Vallejo on 2017-11-27 <1%

38 Internet
es.slideshare.net <1%

39 Internet
hdl.handle.net <1%

40 Internet

repositorio.unicauca.edu.co:8080 <1%

41 Trabajos del estudiante

Facultad de Psicología on 2026-03-30 <1%

42 Trabajos del estudiante

Pontificia Universidad Catolica del Peru on 2019-02-13 <1%

43 Trabajos del estudiante

Universidad Cesar Vallejo on 2026-08-10 <1%

44 Trabajos del estudiante

Universidad Nacional de Cajamarca on 2026-03-06 <1%

45 Trabajos del estudiante

Universidad Tecnologica del Peru on 2026-01-30 <1%

46 Trabajos del estudiante

Universidad Tecnológica Centroamericana UNITEC on 2026-02-23 <1%