SERIE
ESTUDIOS
BREVES

Ministerio de Educación del Perú
Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes
Estudios Breves N.° 21 - 2026

Creencias parentales sobre expresión emocional y tolerancia al castigo físico: Relación con el rendimiento de los estudiantes de 4.° grado de primaria.

Responsable del estudio:
Hugo Bayona

En caso de consultas sobre este artículo, escribir a:
medicion@minedu.gob.pe

Ministerio de Educación del Perú
Calle del Comercio 193, San Borja
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú
N.° 2026-08593
Primera edición digital
Julio, 2026

Resumen: El estudio analiza la relación entre dos creencias parentales —las creencias sobre expresión emocional y la tolerancia al castigo físico— y el rendimiento académico en lectura y matemática de estudiantes peruanos de 4.º grado de primaria evaluados en la ENLA 2024. Se plantea que estas creencias familiares operan dentro de un contexto de socialización que influye en las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas. Se caracterizó la distribución de las variables, se examinó las diferencias entre estratos y se utilizó modelos de regresión multinivel para explorar la relación con el rendimiento, incorporando términos de interacción con el sexo del estudiante con el fin de explorar posibles diferencias en la fuerza o dirección de las asociaciones. Los resultados muestran que los estereotipos sostenidos por los padres se asocian negativa y consistentemente con el rendimiento académico en ambas áreas. Los estudiantes cuyos padres exhiben mayores niveles de estereotipos obtienen menores puntajes, y estos efectos son moderados por el sexo: las niñas son particularmente vulnerables, presentando penalizaciones adicionales tanto en lectura como en matemática. Asimismo, la tolerancia al castigo físico se relaciona con un menor desempeño, especialmente en los estratos público urbano y rural, lo que sugiere que esta creencia adquiere mayor impacto en contextos con mayor vulnerabilidad. En conjunto, los hallazgos evidencian que las creencias parentales contribuyen a reproducir brechas en la educación básica, destacando la necesidad de intervenciones que aborden factores culturales, prácticas de crianza y desigualdades estructurales. El estudio aporta evidencia para orientar políticas públicas que promuevan entornos de aprendizaje equitativos y libres de violencia.

Palabras clave: Creencias parentales, Expresión de emociones, Castigo físico, Sexo del estudiante, Lectura, Matemática.

Citar esta publicación de la siguiente manera:
Ministerio de Educación del Perú. (2026). *Creencias parentales sobre expresión emocional y tolerancia al castigo físico: Relación con el rendimiento de los estudiantes de 4.° grado de primaria* (Estudios Breves N.° 21). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Introducción

La familia constituye un espacio clave para la socialización de los estudiantes. Mediante la socialización parental, los padres transmiten a sus hijos los valores, creencias y aprendizajes necesarios para que estos se desenvuelvan de manera adaptativa en su contexto familiar y cultural (Palacios *et al*., 2022). Al respecto, el modelo de expectativa–valor de Eccles y Wigfield (2020) plantea que las creencias y actitudes parentales desempeñan un papel central en la configuración de la motivación y el desempeño académico de los hijos. Las expectativas que los adultos comunican y el valor que asignan a determinadas tareas influyen directamente en el esfuerzo, la persistencia y los logros de los estudiantes. En este sentido, el modelo sostiene que los padres actúan como mediadores culturales que, mediante sus creencias y prácticas cotidianas, moldean tanto las metas como la autopercepción de competencia de los niños (Eccles y Wigfield, 2020).

Un conjunto de creencias parentales particularmente relevante para el rendimiento escolar son los estereotipos de género (Gunderson *et al*., 2012; Jacobs *et al*., 2005). Entre los más extendidos se encuentran aquellos asociados con el rendimiento, como la idea de que la matemática es un dominio "masculino" y la lectura uno "femenino" (Gelber *et al*., 2016); y aquellos referidos a la expresión emocional, como que el miedo y la tristeza son emociones "femeninas" y la ira es "masculina"(Chaplin y Aldao, 2013) (Chaplin y Aldao, 2013). Estas creencias pueden influir en las expectativas de los padres hacia niños y niñas, generando diferencias en los comportamientos alentados, en la valoración de los logros y en las oportunidades de aprendizaje, lo que a su vez repercute en el desempeño escolar.

Por otra parte, los estilos de socialización parental, entendidos como la manera en que los padres transmiten valores, hábitos y comportamientos a sus hijos, también desempeñan un rol determinante en el desarrollo infantil (Maccoby y Martin, 1983). Diferentes formas de exigencia parental pueden producir efectos diversos. Mientras que el control conductual —caracterizado por la comunicación de expectativas claras y el monitoreo adecuado— se asocia con resultados positivos (Akcinar y Baydar, 2014), el control severo —manifestado en castigos físicos o verbales e intrusión— se vincula con consecuencias negativas (Janssens *et al*., 2015). Según UNICEF (2014), aproximadamente tres de cada diez adultos en el mundo consideran que el castigo físico es necesario para la crianza o educación de los niños. La tolerancia hacia el castigo físico representan un componente del control severo y pueden tener implicancias negativas en el rendimiento académico, al afectar la adaptación escolar, la motivación y el bienestar emocional (Heilmann *et al*., 2021; Siegel, 2013).

El presente estudio analiza dos dimensiones de las creencias parentales que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes: (a) las creencias sobre expresión emocional, que pueden generar expectativas y oportunidades desiguales entre niños y niñas en distintas áreas del conocimiento, y (b) la tolerancia hacia el castigo físico, que puede generar dificultades socioemocionales y de adaptación escolar.

Creencias parentales sobre expresión emocional

Las creencias sobre las habilidades, roles o comportamientos considerados apropiados para niños y niñas sostenidas por los padres desempeñan un papel crucial en la configuración de la motivación académica, el autoconcepto y el rendimiento de los estudiantes (Gunderson *et al*., 2012; Jacobs *et al*., 2005; Nicoletti *et al*., 2022). Estas creencias se comunican tanto de forma explícita como implícita, moldeando las expectativas, los valores y las trayectorias académicas de los estudiantes en distintas áreas del conocimiento.

Los padres constituyen agentes primarios para la transmisión de estereotipos de género. Pueden albergar creencias explícitas sobre qué materias académicas son más adecuadas para cada género (por ejemplo, matemática para los varones y comunicación para las niñas), los roles sociales que deberían desempeñar hombres y mujeres (Chaffee y Plante, 2022), e incluso las posibilidades de expresión emocional (Suberviola Ovejas, 2020). Esto último refiere a como son mostradas las emociones, en forma de expresiones faciales, vocales y posturales, con el fin de evidenciarlas o no (Chaplin, 2015). Las creencias sobre expresión emocional reflejan expectativas culturales, como que las niñas muestran emociones internalizantes (como alegría o tristeza), mientras que los niños son fuertes y tranquilos, mostrando enojo si es necesario (Chaplin y Aldao, 2013).

Los padres transmiten a sus hijos estas creencias y expectativas en interacciones cotidianas, comentarios y gestos de aprobación o desaprobación, que influyen en la autoimagen y los intereses académicos de los estudiantes (Shaine, 2022). Esto genera una socialización diferencial de género, según la cual niños y niñas deben asumir roles emocionales distintos desde edades tempranas: se vincula a la masculinidad con la productividad, la racionalidad, la autonomía y el mundo público —como el trabajo profesional o el ejercicio del poder—, mientras que se asocia a las mujeres con la pasividad, la dependencia, la obediencia y el ámbito privado, especialmente en lo relativo al cuidado y la afectividad. En este marco, las niñas suelen ser responsabilizadas del sostenimiento emocional del entorno, mientras que a los niños se les desvincula de estas tareas y se les desalienta a expresar emociones “vulnerables” (Suberviola Ovejas, 2020).

Así, se vuelve más aceptable que, en el ámbito social, las niñas muestren emociones como miedo o tristeza que los niños (Chaplin y Aldao, 2013). Este proceso contribuye a consolidar una división simbólica de la gestión emocional, entendiendola como una competencia “femenina” y no como una habilidad humana fundamental (Rebollo y Hornillo Gómez, 2010; Suberviola Ovejas, 2020) . Además, limitar la gama de emociones expresadas, o favorecer solo ciertas expresiones, incrementa el riesgo de dificultades socioemocionales durante la infancia. Por ejemplo, los varones presentan con mayor frecuencia problemas de conducta vinculados a la ira, mientras que en la adolescencia las niñas muestran más síntomas de depresión y ansiedad, asociados a emociones como tristeza y miedo (Chaplin y Aldao, 2013). Estas creencias sobre la expresión emocional son posteriormente

interiorizados por los estudiantes, quienes los utilizan como recursos para la construcción de su identidad, los cuales limitan y condicionan su desarrollo escolar, personal y social (Rebollo y Hornillo Gómez, 2010).

Como conjuntos organizados de creencias sobre atributos y roles considerados propios de hombres y mujeres, estos estereotipos funcionan como marcos culturales ampliamente compartidos que orientan la socialización de niños y niñas en el hogar y la escuela. Desde esta perspectiva, los estudiantes aprenden de sus padres a clasificar la información social en categorías masculinas o femeninas, incorporando asociaciones tanto cognitivas como emocionales que luego guían su propia conducta y autopercepción (Kollmayer *et al*., 2016). A su vez, esto influye en sus expectativas académicas y en el valor que asignan a cada área de aprendizaje, como Lectura o Matemática (Chaffee y Plante, 2022; Eccles y Wigfield, 2020). Así, cuando los padres refuerzan la idea de que las niñas son naturalmente más competentes en Comunicación, ellas pueden sentirse más motivadas en ese ámbito, pero simultáneamente menos capaces en Matemática. De manera similar, los niños cuyos padres consideran que la comunicación es "para niñas" pueden sentir menos motivación y confianza en actividades relacionadas con la lectura o la expresión verbal (Chaffee y Plante, 2022).

Las evaluaciones nacionales e internacionales de logros de aprendizaje dan cuenta de una diferencia sistemática a favor de los niños en la competencia matemática y una mayor prevalencia de la ansiedad a la matemática en las niñas (Ministerio de Educación del Perú [Minedu], 2019b; OECD, 2023). En particular, en PISA 2022 una de las mayores brechas en el rendimiento matemático se observó en Perú (15 puntos de diferencia entre niños y niñas) (OECD, 2023).

Estas creencias estereotipadas moldean las trayectorias académicas de niños y niñas desde edades tempranas, promoviendo o limitando su desarrollo socioemocional y académico. Inclusive, la internalización de estereotipos parentales puede proyectarse en las aspiraciones de carrera. Las niñas cuyos padres mantienen estereotipos de habilidad basados en el género podrían evitar profesiones STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés), mientras que los niños podrían rehuir carreras relacionadas con habilidades lingüísticas o de cuidado, como la docencia o la literatura (Chaffee y Plante, 2022; Galdi *et al*., 2013). En el caso peruano, los resultados de PISA 2015 permitieron identificar diferencias según sexo en el interés en carreras de ciencia y tecnología: Los hombres mostraron mayor interés en este tipo de carreras (Minedu, 2020).

Este tema no ha sido ajeno a la agenda pública en el contexto peruano. A la fecha, existe un marco normativo que busca garantizar el ejercicio equitativo de derechos y la eliminación de prácticas y creencias discriminatorias basadas en el sexo que pueden afectar los diferentes ámbito de la vida de los ciudadanos (Congreso de la República del Perú, 2001, 2007, 2017, 2021; Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables [MIMP], 2019b). En el campo educativo, el interés público expresado en estas leyes sustentan la necesidad de identificar y modificar aquellas creencias estereotipadas que sostienen los padres sobre las capacidades de sus hijos. En este

sentido, comprender el rol de las creencias presentes en la familia resulta clave no solo para explicar las diferencias de desempeño en la escuela, sino también para diseñar intervenciones que promuevan la igualdad entre hombres y mujeres para el acceso igualitario a oportunidades académicas y profesionales.

Creencias sobre el castigo físico en la familia

Entre las prácticas parentales más perjudiciales se encuentra la aplicación de castigos físicos, verbales o psicológicos. En particular, el castigo físico se manifiesta en acciones como abofetear, pellizcar, patear o golpear a los hijos con la intención de corregir su comportamiento (González y Trujillo, 2024). Straus (2010) lo define como el uso intencional de la fuerza física para provocar dolor, sin causar lesiones, con el fin de controlar o modificar la conducta infantil. La aceptación social del castigo físico varía según el grado de severidad de las prácticas involucradas, que pueden ir desde acciones moderadas, como un jalón de orejas, hasta otras más extremas, como golpear con objetos. Asimismo, su frecuencia también varía: puede aplicarse de forma esporádica o recurrente (González y Trujillo, 2024). De esta manera, las creencias sobre el castigo físico influyen en cómo los padres interpretan y responden a la conducta de sus hijos, así como en el ajuste de sus expectativas normativas (Crouch y Behl, 2001).

Estudios previos han demostrado que el castigo físico incrementa el riesgo de generar consecuencias negativas amplias y duraderas en el desarrollo infantil. En este escenario, existe consenso entre profesionales de la salud y la educación sobre la necesidad de apoyar a los padres en la adopción de enfoques de disciplina no violentos y efectivos, que promuevan el desarrollo integral y respeten los derechos de la niñez (Durrant y Ensom, 2012; Gershoff y Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann *et al*., 2021).

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006) ha establecido de manera definitiva que el castigo físico constituye una forma de violencia que vulnera los derechos de los niños a la protección, la dignidad y la seguridad física. Asimismo, ha incluido la protección de los niños contra todas las formas de violencia como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2016).

En el contexto peruano, se cuenta con la Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra niños, niñas y adolescentes, promulgada en diciembre de 2015 (Congreso de la República del Perú, 2015). Esta norma define como castigo físico cualquier uso de fuerza con la intención de causar dolor o incomodidad corporal para corregir la conducta, y como castigo humillante cualquier trato denigrante, ridiculizador o estigmatizante con similar propósito, siempre que no constituyan delito. La implementación de la ley se orienta a promover prácticas de crianza positiva y erradicar el castigo físico en todos los espacios de socialización infantil, incluyendo el hogar y la escuela. Dado que estas formas de control severo afectan la adaptación emocional de los estudiantes y su rendimiento académico

mediante mecanismos de estrés, miedo o disminución de la motivación, resulta esencial explorar cómo las creencias parentales se vinculan con los resultados escolares de niñas y niños en educación primaria. Esta norma se alinea con recomendaciones internacionales de protección de la niñez y con el Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú, s.f.).

En síntesis, las creencias sobre el castigo físico en la familia constituyen un componente crítico de las prácticas de socialización familiar, pues reflejan concepciones culturales y morales acerca de la autoridad, el control y la educación de los hijos. Aunque el castigo físico es aceptado en distintos sectores sociales, la evidencia científica y el marco legal vigente coinciden en señalar que estas prácticas vulneran los derechos de la niñez y generan efectos adversos en su bienestar y aprendizaje. En el ámbito educativo, comprender cómo tales creencias influyen en el rendimiento escolar permite identificar uno de los mecanismos mediante los cuales las experiencias familiares pueden limitar el rendimiento de los estudiantes.

Objetivos de investigación

Por un lado, las creencias presentes en las familias pueden moldear las expectativas parentales, la distribución de responsabilidades y las oportunidades de aprendizaje que reciben niñas y niños. Por ejemplo, cuando los padres consideran que las niñas son menos competentes en determinadas áreas académicas, ellas pueden internalizar dichas expectativas, lo que se traduce en menor confianza y en un desempeño más limitado en esas tareas (del Río y Strasser, 2012). Por otro lado, las prácticas de crianza basadas en el castigo físico se asocian negativamente con el bienestar estudiantil, afectando la motivación, la autoeficacia y, en consecuencia, el rendimiento académico. Este tipo de prácticas también restringe el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para el aprendizaje autónomo, con efectos que pueden diferir entre niños y niñas (Gershoff y Grogan-Kaylor, 2016).

De esa manera, estas creencias y prácticas parentales no solo se vinculan con los logros académicos, sino que condicionan la forma en que el sexo del estudiante se relaciona con su desempeño educativo. En contextos donde prevalecen estereotipos de género y una mayor aceptación del castigo físico, es más probable que se amplifiquen las brechas de rendimiento entre niños y niñas, reproduciendo desigualdades existentes. Desde el modelo expectativa–valor y la teoría de la socialización parental de la motivación (Eccles y Wigfield, 2020), se sostiene que los padres transmiten mensajes explícitos e implícitos sobre lo que esperan de sus hijos y sobre el valor que atribuyen a diferentes actividades. Estas creencias influyen tanto en la percepción de competencia de los estudiantes como en sus aspiraciones académicas.

Considerando los resultados de las evaluaciones de Matemática y Lectura de la ENLA 2024, el presente estudio se propone analizar cómo las creencias parentales sobre expresión emocional y la tolerancia al castigo físico se relacionan con el rendimiento académico en ambas áreas, atendiendo a las diferencias entre tipos de gestión educativa (privada, pública urbana y pública rural). Asimismo, se examina el rol moderador del sexo del estudiante en estas asociaciones.

Al abordar de manera conjunta estas dimensiones, el estudio busca aportar evidencia empírica que permita comprender cómo el entorno familiar influye en los logros educativos, más allá de factores escolares o contextuales, y generar orientaciones para intervenciones que fortalezcan el aprendizaje desde una perspectiva integral.

Método

Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes de 4.° de primaria evaluados en el marco de la ENLA 2024. La evaluación fue de tipo censal, por lo que los resultados obtenidos son generalizables al total de la población de estudiantes de 4.° grado de primaria a nivel regional, así como según sexo, gestión y área geográfica de la escuela.

Tabla 1

Distribución de los estudiantes incluidos en este estudio, según estratos

	Estrato	*n*	%
Sexo	Hombre	269 154	50,6
	Mujer	263 049	49,4
Gestión	Pública	384 249	72,2
	Privada	147 954	27,8
Área	Urbana	447 002	84,0
	Rural	85 201	16,0

Medición

Creencias parentales sobre expresión emocional

Se evaluó mediante un conjunto de enunciados que miden las creencias de los padres sobre las diferencias en la expresión de emociones entre hombres y mujeres, tales como el enojo y la tristeza. Un mayor puntaje refleja creencias a favor de que las mujeres son más expresivas. La escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó cinco enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo.

Tolerancia al castigo físico

Se evaluó mediante un conjunto de enunciados que miden el grado de aceptación que tienen los padres sobre el uso del castigo físico para educar o disciplinar a sus hijos. Un mayor puntaje refleja mayores creencias a favor del castigo físico. La escala fue elaborada por especialistas de la UMC e incluyó cuatro enunciados en total. Los enunciados fueron respondidos mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones que van de Totalmente en desacuerdo a Totalmente de acuerdo.

Rendimiento en lectura y matemática

Para medir la competencia lectora y matemática, se diseñó una evaluación basada en las expectativas curriculares del Ministerio de Educación (2016). Para ello, se contó con una amplia escala de ítems para medir un gran rango de habilidad de los estudiantes de 4.° grado de primaria

de Educación Básica Regular. Esta prueba se implementó a nivel nacional en el último trimestre del 2024[1].

Índice socioeconómico

El índice socioeconómico de los estudiantes (ISE) se elaboró con la información recogida mediante cuestionarios dirigidos a padres de familia de estudiantes de primaria (máximo nivel educativo alcanzado por los padres o apoderados, servicios básicos y no básicos en el hogar, material de construcción de paredes, pisos y techos, y activos o posesiones en el hogar del estudiante). Asimismo, se calculó el índice socioeconómico de la escuela (ISEP), el cual representa la media simple entre todos los estudiantes evaluados pertenecientes a la misma institución educativa.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizaron los análisis psicométricos de las escalas. Se realizaron análisis factoriales confirmatorios (CFA por sus siglas en inglés) con el estimador Mínimos Cuadrados Ponderados Robustos (WLMSV por sus siglas en inglés) debido a la naturaleza categórica de las variables. Los resultados evidenciaron que las escalas contaron con indicadores psicométricos adecuados.

A partir de esto, se estimaron los puntajes factoriales para cada escala. Es importante señalar que los puntajes se centraron en 0, con una desviación estándar de 1. En este sentido, se debe notar que un puntaje de 0 no implica ausencia del constructo latente, sino un nivel promedio. En el caso del índice socioeconómico, se realizó un análisis de componentes principales (PCA por sus siglas en inglés) que también contó con adecuados indicadores psicométricos.

Con el propósito de caracterizar la distribución de las variables de interés y examinar las diferencias entre estratos, se calcularon las proporciones de respuesta en cada escala y las diferencias de medias de los puntajes factoriales. Para el análisis, los ítems fueron dicotomizados agrupando, por un lado, las opciones Totalmente en desacuerdo y En desacuerdo, y, por otro, las opciones De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

Para establecer la relación de los puntajes con el rendimiento en Matemática y Lectura de los estudiantes, se realizó un modelo de regresión multinivel. La ventaja de las regresiones multinivel es que estas consideran que los estudiantes se encuentran agrupados en escuelas. De esta manera, cada modelo multinivel consideró en un primer nivel los puntajes de las escalas de creencias de la familia y el índice socioeconómico de los estudiantes. En un segundo nivel, se encontraron las variables a nivel escuela, que representan al grupo de estudiantes en cada institución educativa, e incluye la media del índice socioeconómico por escuela.

Adicionalmente, se incorporaron términos de interacción entre el sexo del estudiante y las variables de primer nivel, con el fin de explorar posibles diferencias en la fuerza o dirección de las asociaciones. Se ha documentado que las dinámicas familiares y las creencias parentales

[1]Mayor detalle en el reporte técnico de la ENLA 2025

pueden tener efectos diferenciados en niños y niñas, especialmente en aspectos vinculados con el desempeño académico. Incluir estas interacciones permite evaluar si las relaciones observadas entre las variables y los resultados educativos son sensibles al sexo del estudiante, aportando una comprensión más matizada de los procesos que sustentan las brechas de aprendizaje.

El ajuste de este modelo fue evaluado mediante el Criterio de Información Akaike (AIC, por sus siglas en inglés) y el Criterio de Información Bayesiano (BIC, por sus siglas en inglés) y su disminución en comparación a un modelo nulo en el cual solo se consideran las diferencias entre escuelas sin ninguna otra variable. En este caso se trató de una aplicación censal, por lo que no se estiman los errores estándar. Esto implica que los coeficientes obtenidos no corresponden a inferencias basadas en una muestra, sino que representan directamente los parámetros poblacionales de la cohorte analizada.

Resultados

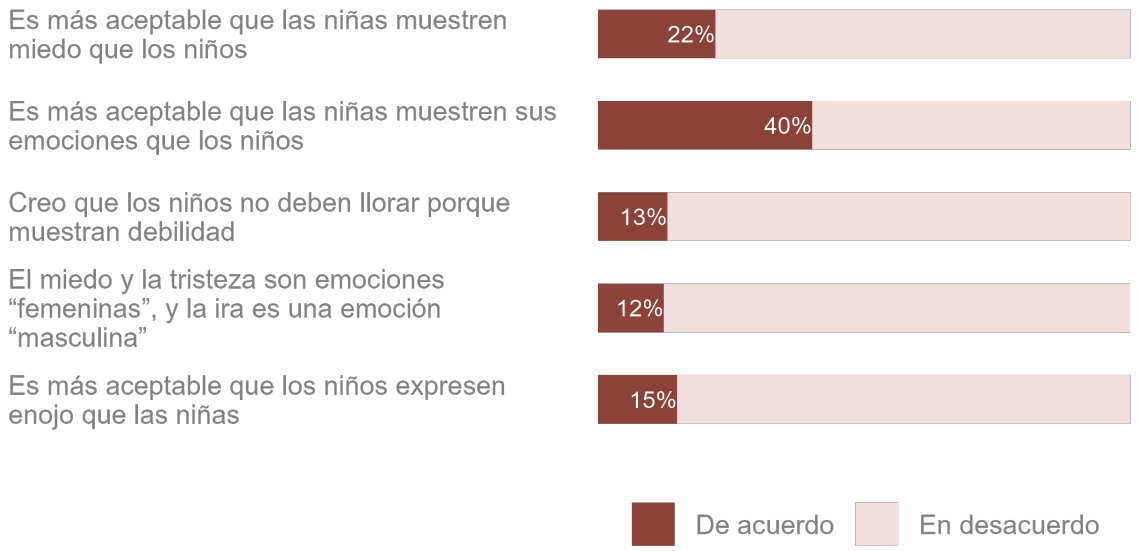
A continuación, se presentan los resultados del estudio. Primero, se presentan los resultados descriptivos de las creencias parentales evaluadas, desagregados según sexo del estudiante, tipo de gestión de la escuela y área geográfica. Luego, se reportan los resultados de los modelos estimados tanto para el rendimiento en lectura como en matemática.

Estadísticos descriptivos y comparaciones por estrato

En la figura 1, se muestra la distribución de respuestas para la escala de creencias parentales sobre la expresión emocional. En general, se puede muestrar que la mayoría de familias no está de acuerdo con las creencias contenidas en los ítems que componen la escala. Sin embargo, se observa que 2 de cada 5 familias cree que es más aceptable que las niñas muestren sus emociones que los niños, y que 1 de cada 5 familias considera que es más aceptable que las niñas muestren miedo que los niños.

Figura 1

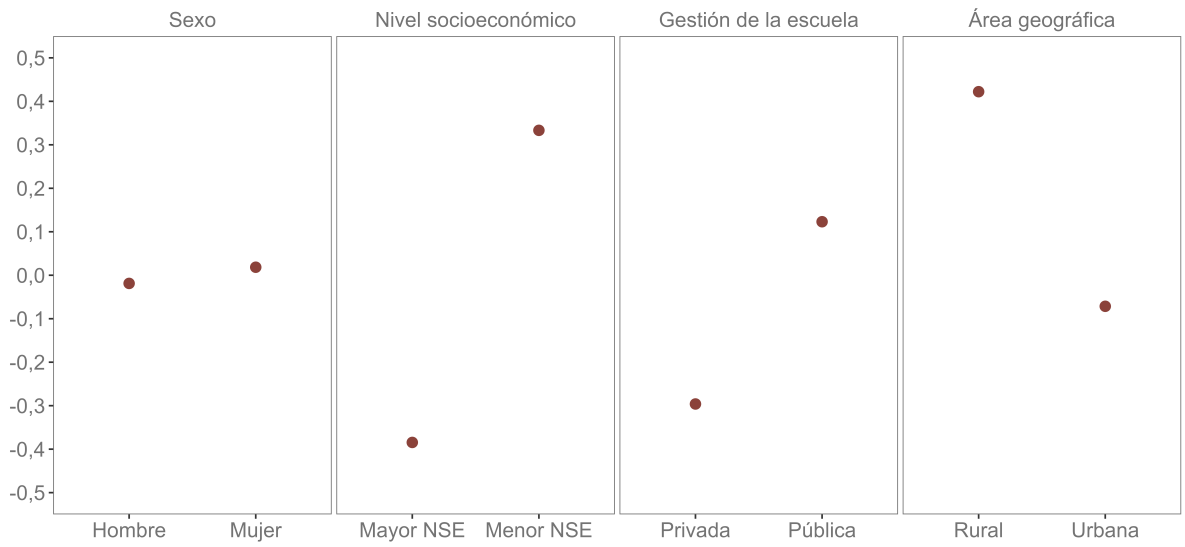
Distribución de estudiantes según respuestas de su familia en los ítems que conforman la escala de creencias parentales sobre expresión emocional (%)



En la figura 2, se encuentran los promedios de los puntajes en el índice de creencias parentales sobre expresión emocional según estratos. Se observa una mayor prevalencia de estas creencias en padres de familia provenientes de entornos rurales, escuelas públicas y de menor nivel socioeconómico (NSE). A pesar de que se encontró un mayor nivel de creencias parentales en padres de estudiantes mujeres, el tamaño de la diferencia con los padres de estudiantes hombres es muy pequeña.

Figura 2

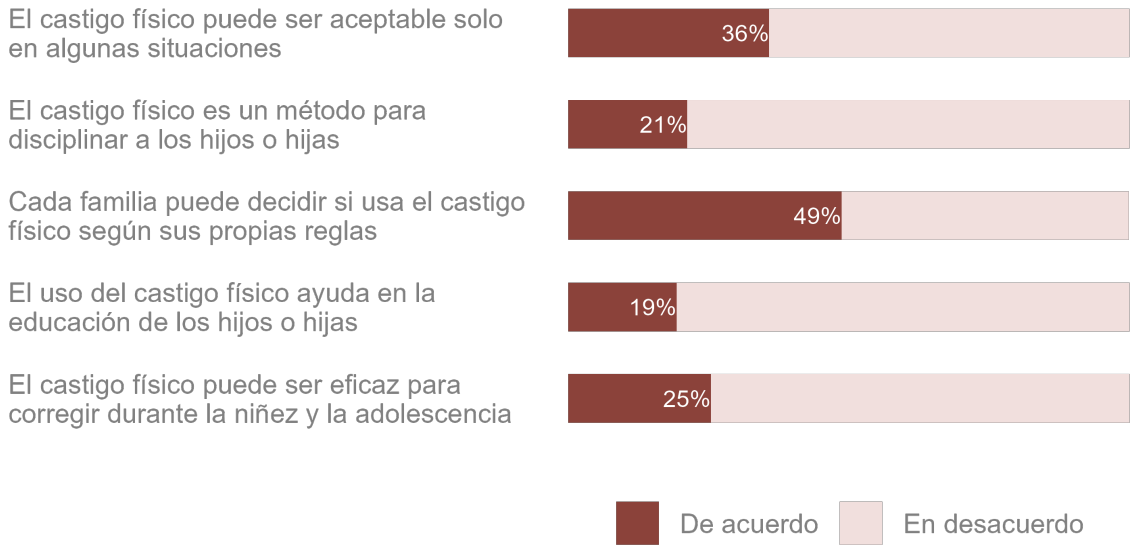
Puntajes promedio en la escala creencias parentales sobre expresión emocional según estratos



La figura 3 presenta la distribución de respuestas para la escala de creencias sobre el castigo físico. La mayor parte de familias no se encuentra de acuerdo con estas; sin embargo, tienen una mayor aceptación que las creencias parentales sobre expresión emocional. La mitad de las familias cree que cada familia puede decidir si usa el castigo físico según sus propias reglas. Por otro lado, 2 de cada 5 familias considera que el castigo físico puede ser aceptable solo en algunas situaciones.

Figura 3

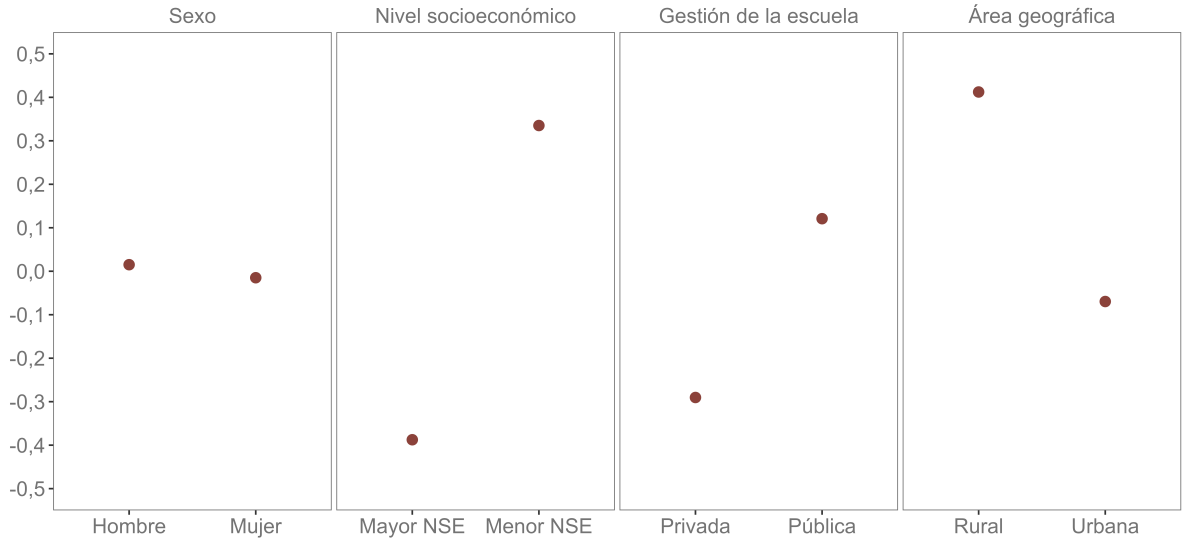
Distribución de estudiantes según respuestas de su familia en los ítems que conforman la escala de Creencias sobre el castigo físico (%)



Los puntajes en el índice de creencias sobre el castigo físico según estratos se observan en la figura 4. Al igual que en el caso de las creencias parentales sobre expresión emocional, se encontró una mayor prevalencia de estas creencias en padres de familia provenientes de entornos rurales, escuelas públicas y de menor NSE. Por otro lado, la diferencia según el sexo del estudiante es muy pequeña.

Figura 4

Puntajes promedio en la escala Creencias sobre el castigo físico según estratos



Relación entre creencias parentales y rendimiento en Lectura de los estudiantes

Se aplicó una estrategia escalonada de ajuste de modelos, incorporando los predictores en tres bloques sucesivos: (1) efectos directos; (2) moderación por sexo; y (3) variables contextuales (índice socioeconómico del estudiante y de la escuela). Para evaluar y comparar el ajuste de los modelos, se emplearon los índices AIC, BIC y log-verosimilitud, junto con las proporciones de varianza explicada (R^2 marginal y R^2 condicional). Este enfoque permitió distinguir la contribución relativa de los efectos fijos y aleatorios, así como el peso específico de cada bloque temático en la explicación del rendimiento lector longitudinal. Con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, se reportaron los coeficientes estandarizados (betas), los cuales expresan el cambio esperado en el puntaje de comprensión lectora por cada incremento de una desviación estándar en la variable predictora. En el Modelo 1, que incluye únicamente las creencias parentales, ambos predictores presentan efectos negativos sobre el rendimiento académico (β = -9,72 y -2,72, respectivamente). Esto sugiere que, en promedio, los estudiantes de familias con mayores creencias parentales sobre expresión emocional o mayor tolerancia al castigo físico tienden a obtener puntajes más bajos en Lectura. Al incorporar el sexo y las interacciones (Modelo 2), se observa que el efecto de las creencias parentales sobre expresión emocional se reduce ligeramente (de -9,72 a -9,11), lo cual indica que parte de su influencia en el desarrollo de la competencia lectora se explica por diferencias de sexo. Además, el sexo femenino se asocia con un mayor rendimiento en lectura (β = 3,67, $p < ,001$), aunque la interacción entre estas variables resulta negativa (β = -1,31, $p < .001$), revelando que el impacto perjudicial de las creencias parentales sobre expresión emocional es más pronunciado entre estudiantes mujeres. El efecto de las creencias sobre el castigo físico se

mantiene prácticamente estable y su interacción con el sexo no es significativa. En el Modelo 3, donde se añade el índice socioeconómico del estudiante y de la escuela, se produce una atenuación clara en los coeficientes de las variables familiares: el efecto de las creencias parentales sobre expresión emocional disminuye de -9.11 a -7,61 y el de las creencias sobre el castigo físico, de -2,75 a -1,23. Este cambio sugiere que una parte sustancial del rendimiento en lectura se explica por las condiciones socioeconómicas.

Tabla 2

Resumen de los modelos de efectos mixtos para el rendimiento en lectura

	Modelo 1		**Modelo 2**		**Modelo 3**	
	β	**SE**	β	**SE**	β	**SE**
(Intercepto)	485,11***	0,30	483,30***	0,32	485,62***	0,26
Creencias sobre e. emocional	-9,72***	0,12	-9,11***	0,17	-7,61***	0,18
Creencias sobre el castigo físico	-2,72***	0,12	-2,75***	0,17	-1,23***	0,18
Sexo (Mujer)			3,67***	0,30	3,92***	0,22
CRE-EMO × Mujer			-1,31***	0,24	-1,20	0,24
CF × Mujer			0,12	0,24	-0,04	0,24
ISE					13,99***	0,18
ISEP					17,25***	0,33

Nota. *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$.

Además, se examinó la contribución incremental de los bloques mediante la comparación de los valores de R^2 (Nakagawa y Schielzeth, 2012). Los resultados evidenciaron un aumento progresivo en la proporción de varianza explicada: mientras que el R^2 marginal reflejó la varianza atribuible a los efectos fijos, el R^2 condicional integró tanto los efectos fijos como la varianza entre escuelas, ofreciendo así una estimación más completa de la capacidad predictiva del modelo.

La tabla 3 presenta la comparación de los tres modelos explicativos del rendimiento en comprensión lectora. El Modelo 1, que incluyó las creencias parentales, mostró efectos estadísticamente significativos, pero con una contribución reducida a la varianza explicada (R^2 marginal = 0,021). Esto sugiere que, si bien las creencias familiares influyen en el desempeño, su peso es limitado frente a otros factores estructurales. El Modelo 2, que incorporó el sexo del estudiante y sus interacciones con las creencias parentales, produjo una ligera mejora en la explicación de la varianza (R^2 marginal = 0,022). En contraste, el Modelo 3, que agregó el nivel socioeconómico individual y el de la escuela, elevó considerablemente el R^2 marginal (0,136) y redujo de forma sustantiva los valores de AIC y BIC, lo que confirma que los factores socioeconómicos constituyen los predictores más robustos del rendimiento lector. Finalmente, el R^2 condicional (0,228) mostró que, al considerar tanto los efectos fijos como la variabilidad entre instituciones educativas, la proporción de varianza explicada aumenta de

manera sustantiva. Esto revela que, aunque las creencias parentales tienen un efecto significativo, gran parte de la varianza está asociada a diferencias contextuales entre instituciones educativas.

Tabla 3

Comparación de modelos explicativos para el rendimiento en lectura

Modelo	Variables añadidas	R^2 marginal	R^2 condicional	AIC	BIC	Log-lik
Modelo 1	Creencias parentales sobre expresión emocional y sobre el castigo físico	0,021	0,227	4 683 809	4 683 864	-2 341 899
Modelo 2	Sexo e interacciones con variables principales	0,022	0,228	4 683 496	4 683 584	-2 341 740
Modelo 3	Índice socioeconómico del estudiante y de la escuela	0,136	0,229	4 306 785	4 306 893	-2 153 382

Para explorar posibles diferencias contextuales, se estimaron modelos separados para tres estratos educativos: privado, público urbano y público rural. Los resultados muestran variaciones relevantes tanto en la magnitud de los coeficientes como en la proporción de varianza explicada (R² marginal y condicional).

Tabla 4

Resumen del modelo de efectos mixtos por estrato para el rendimiento en lectura

	Privado		Público urbano		Público rural	
Variable	β	**SE**	β	**SE**	β	**SE**
(Intercept)	479,40 ***	0,69	493,13 ***	0,39	501,11 ***	1,08
Creencias sobre e. emocional	-7,23 ***	0,34	-7,73 ***	0,23	-7,96 ***	0,47
Creencias sobre el castigo físico	-0,29	0,32	-1,53 ***	0,24	-2,15 ***	0,49
Sexo (Mujer)	4,17 ***	0,43	3,16 ***	0,30	5,12 ***	0,67
CRE-EMO × Mujer	-1,18 *	0,47	-1,65 ***	0,32	0,25	0,65
CF × Mujer	-0,82	0,45	0,43	0,33	-0,42	0,67
ISE	8,15 ***	0,38	14,58 ***	0,22	20,79 ***	0,50
ISEP	24,04 ***	0,80	23,90 ***	0,78	28,96 ***	1,12
R^2 marginal	0,072		0,100		0,139	
R^2 condicional	0,144		0,176		0,277	

*** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$

Los valores de R² marginal indican que la capacidad explicativa de los predictores fijos es mayor en el estrato rural (R²m = 0,139), seguido del público urbano (R²m = 0,100) y, en menor medida, del privado (R²m = 0,072). Este patrón sugiere que las creencias parentales, el sexo y los factores socioeconómicos tienen un mayor peso relativo en la predicción del rendimiento en contextos rurales. Al considerar tanto efectos fijos como aleatorios, el R² condicional también es

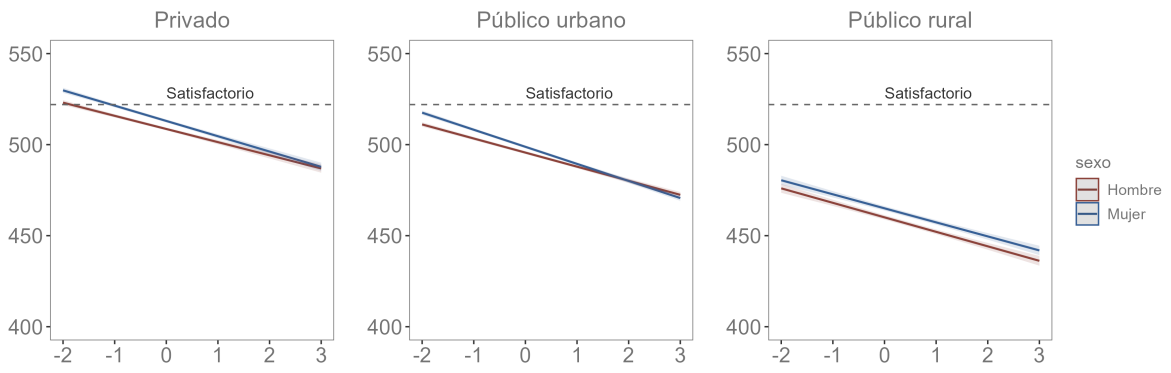
más alto en el estrato rural ($R^2c = 0,277$), lo que evidencia la fuerte influencia de las diferencias entre escuelas en este contexto.

En cuanto a los efectos principales, las creencias parentales sobre expresión emocional mostraron un efecto negativo y similar en los tres estratos, confirmando su influencia consistente sobre el rendimiento lector. Las creencias sobre el castigo físico, en cambio, solo fueron significativas en los sectores público urbano y rural, donde se asocian con menores puntajes, además de mostrar una mayor incidencia en el estrato rural. Se encontró un efecto positivo para las mujeres en los tres estratos, aunque fue más marcado en el sector rural (+5,12 puntos).

La figura 5 muestra el efecto de la interacción entre el sexo del estudiante y el puntaje de creencias parentales sobre expresión emocional en relación con el rendimiento en Lectura. En los tres estratos —privado, público urbano y público rural— se observa una pendiente negativa, lo que indica que mayores niveles de estas creencias en la familia se asocian con menores puntajes en el rendimiento de los estudiantes. Respecto de la interacción con el sexo, se observa que, en particular, el efecto negativo de las creencias parentales sobre expresión emocional es más pronunciado en las mujeres de los estratos urbano público y privado, donde la disminución del rendimiento es más acentuada conforme aumentan las creencias parentales sobre expresión emocional. En contraste, en el sector rural las líneas de hombres y mujeres son prácticamente paralelas, dado que la interacción entre las variables no es significativa. Este hallazgo sugiere que las niñas de los dos primeros estratos son particularmente sensibles a las creencias parentales sobre las emociones, mientras que en zonas rurales las dinámicas pueden estar mediadas por otros factores.

Figura 5

Interacción entre el sexo del estudiante y el puntaje de Creencias parentales sobre expresión emocional en relación con el rendimiento en Lectura por estrato



Finalmente, respecto de las variables socioeconómicas, tanto el índice individual (ISE) como el índice escolar (ISEP) presentaron efectos positivos robustos en los tres estratos, con mayor magnitud en el sector rural. Por lo tanto, su relevancia se acentúa en este contexto.

Relación entre las creencias parentales y el rendimiento en Matemática de los estudiantes

De manera análoga, se implementó una estrategia de ajuste escalonado de modelos para analizar el rendimiento en Matemática. En el Modelo 1, que incluye únicamente las variables de creencias parentales, se observan nuevamente efectos negativos sobre el rendimiento. Las creencias parentales sobre expresión emocional presentan una relación más fuerte con el rendimiento en Matemática, mientras que el efecto de las creencias sobre el castigo físico es menor. Al introducir el sexo y las interacciones de esta con las creencias parentales (Modelo 2), se produce un cambio drástico en comparación con el modelo de Lectura. En este caso, ser mujer se asocia con un rendimiento significativamente menor (β = -21,04, $p < .001$). Este efecto refleja un contexto en que las estudiantes enfrentan una desventaja marcada en el rendimiento en Matemática. Además, las interacciones muestran un patrón distinto: el efecto de la interacción entre las creencias parentales sobre expresión emocional y el sexo femenino sigue siendo negativo y significativo (β = -1,00, $p < .01$), mientras que la interacción con las creencias sobre el castigo físico pasa a ser positiva y significativa (β = 1,31, $p < .001$). Este último hallazgo sugiere que, en este modelo, las creencias sobre el castigo físico en la familia parece afectar menos el rendimiento de las estudiantes mujeres frente al de los varones, mientras que en el caso de las creencias parentales sobre expresión emocional la situación es la inversa. En el Modelo 3, con la incorporación del índice socioeconómico del estudiante y de la escuela, se repite el patrón de atenuación de los efectos familiares, resaltando la influencia de estas variables.

Tabla 5

Resumen de los modelos de efectos mixtos para el rendimiento en Matemática

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
Variable	β	**SE**	β	**SE**	β	**SE**
(Intercept)	464,73 ***	0,41	475,13 ***	0,43	477,89 ***	0,39
Creencias sobre e. emocional	-11,97 ***	0,16	-11,12 ***	0,23	-9,47 ***	0,24
Creencias sobre el castigo físico	-1,90 ***	0,16	-2,80 ***	0,23	-1,22 ***	0,24
Sexo (Mujer)			-21,04 ***	0,29	-20,99 ***	0,30
CRE-EMO × Mujer			-1,00 **	0,31	-0,89 **	0,33
CF × Mujer			1,31 ***	0,31	1,14 ***	0,33
ISE					14,57 ***	0,24
ISEP					17,94 ***	0,49

*** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$

La tabla 6 resume la comparación de los tres modelos propuestos. El Modelo 1, que incluyó únicamente las creencias parentales arrojó efectos estadísticamente significativos, aunque con una capacidad explicativa pequeña (R^2 marginal = 0,016). Esto indica que, si bien dichas creencias inciden en el desempeño matemático, su influencia es modesta en relación con otros factores de mayor peso, como el nivel socioeconómico.

Tabla 6

Comparación de modelos explicativos para el rendimiento en matemática

Modelo	Variables añadidas	R^2 marginal	R^2 condicional	AIC	BIC	Log-lik
Modelo 1	Creencias parentales sobre expresión emocional y castigo físico	0,016	0,225	4926712	4926766	-2463351
Modelo 2	Sexo e interacciones con variables principales	0,026	0,237	4921418	4921506	-2460701
Modelo 3	Índice socioeconómico del estudiante y de la escuela	0,095	0,237	4532782	4532890	-2266381

El Modelo 2, que incorporó el sexo del estudiante y sus interacciones con las creencias parentales, mostró una ligera mejora en la proporción de varianza explicada (R^2 marginal = 0,026). En cambio, el Modelo 3, al añadir el nivel socioeconómico del estudiante y el de la escuela, produjo un aumento considerable del R^2 marginal (0,095), además de una reducción sustantiva en los indicadores de ajuste (AIC y BIC). Finalmente, el R^2 condicional (0,237) reveló que, al considerar conjuntamente los efectos fijos y la variabilidad entre instituciones educativas, la proporción total de varianza explicada se incrementa notablemente. Esto evidencia que, aunque las creencias parentales contribuyen al rendimiento en Matemática, la mayor parte de la variabilidad está vinculada a diferencias entre escuelas. En cuanto a los modelos por estrato, los resultados muestran variaciones relevantes tanto en la magnitud de los coeficientes como en la proporción de varianza explicada (R^2 marginal y condicional). En primer lugar, las creencias parentales sobre expresión emocional mantienen un efecto negativo y similar en todos los estratos (β = -9,31 en privado; β = -9,25 en público urbano; β = -8,81 en público rural), lo que sugiere que se asocian de manera consistente con un menor desempeño matemático.

Tabla 7

Resumen del modelo de efectos mixtos por estrato para el rendimiento en matemática

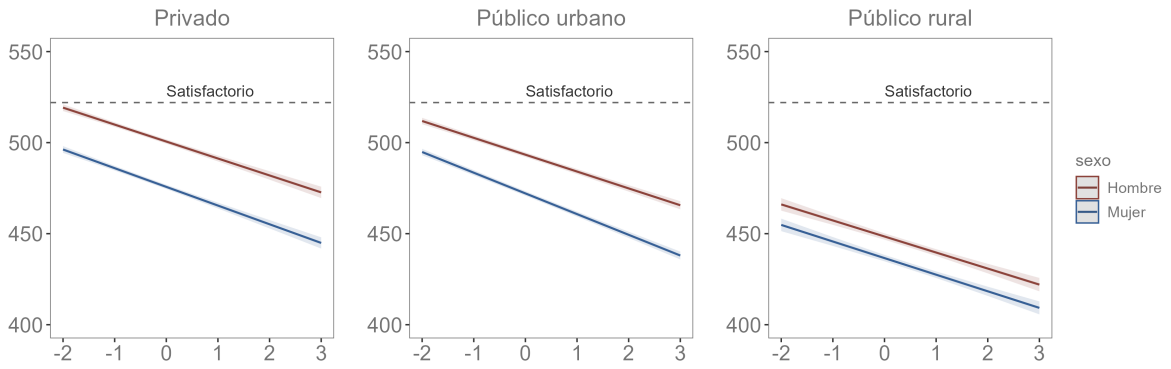
	Privado		Público urbano		Público rural	
	β	SE	β	SE	β	SE
(Intercepto)	468,05***	0,98	490,59***	0,63	499,02***	1,61
Creencias sobre e. emocional	-9,31***	0,45	-9,25***	0,31	-8,81***	0,64
Creencias sobre el castigo físico	0,65	0,43	-1,58***	0,32	-1,81**	0,67
Sexo: Mujer	-25,26***	0,57	-21,32***	0,40	-12,13***	0,92
CRE-EMO × Mujer	-0,96	0,63	-2,11***	0,43	-0,30	0,89
CF × Mujer	-1,21*	0,60	1,46***	0,44	0,65	0,92
ISE	7,54***	0,50	15,04***	0,29	23,93***	0,68
ISEP	28,66***	1,14	27,89***	1,28	37,77***	1,64
R^2 marginal	0,066		0,077		0,108	
R^2 condicional	0,162		0,205		0,293	

Nota. *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$.

En el caso de las creencias sobre el castigo físico, no se observan efectos en las escuelas privadas, pero sí en las públicas: tanto en urbano ($\beta = -1{,}58$, $p < .001$) como en rural ($\beta = -1{,}81$, $p < .01$) se encontró un efecto negativo; esto indica que en tales contextos dichas creencias tienen un impacto más fuerte sobre el rendimiento académico. El sexo del estudiante reveló diferencias significativas en contra de las mujeres en los tres estratos, con brechas de magnitud considerable: -25,26 puntos en privado, -21,32 en público urbano y -12,13 en rural. Las interacciones con las creencias parentales, sin embargo, no mostraron patrones consistentes: esta fue significativa solo en el ámbito público urbano ($\beta = -2{,}11$, $p < .001$). En otras palabras, las estudiantes mujeres del estrato público urbano sufren una mayor penalización sobre su rendimiento en Matemática a mayores creencias sobre la expresión emocional tenga su familia, lo que se refleja en la pendiente de la Figura 6.

Figura 6

Interacción entre el sexo del estudiante y el puntaje de creencias parentales sobre expresión emocional en relación con el rendimiento en Matemática por estrato



Finalmente, los factores socioeconómicos son los predictores más robustos en todos los estratos (Privado, Público urbano y Público rural). El nivel socioeconómico individual tuvo un efecto directo en todos los estratos ($\beta = 7{,}54$, 15,04 y 23,93, respectivamente), mientras que el nivel socioeconómico de la escuela mostró un patrón similar, con un efecto más fuerte en el ámbito rural ($\beta = 37{,}77$).

En términos de varianza explicada, los modelos mostraron un patrón claro según el estrato escolar. El R^2 marginal fue mayor en el sector rural (0,108), intermedio en el público urbano (0,077) y menor en el privado (0,066). Esto sugiere que las variables incluidas —creencias parentales, sexo del estudiante y nivel socioeconómico— tienen un mayor poder explicativo del rendimiento matemático en estos contextos. Por su parte, el R^2 condicional alcanzó valores más altos en todos los estratos, con un máximo en el ámbito rural (0,293). Este resultado indica que una proporción sustantiva de la varianza en el rendimiento matemático se debe a diferencias entre instituciones educativas.

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre las creencias parentales sobre expresión emocional y sobre el castigo físico con el rendimiento académico de los estudiantes de 4.° grado de primaria. Los resultados evidencian que dichas creencias tienen una relación negativa con el rendimiento académico, tanto en Lectura como en Matemática. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que destacan cómo las creencias familiares configuran expectativas y oportunidades diferenciadas para niños y niñas, incidiendo negativamente en el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales (Gershoff y Grogan-Kaylor, 2016; Heilmann *et al*., 2021; Nicoletti *et al*., 2022; Pinquart, 2017). En torno a las creencias parentales sobre expresión emocional, se puede observar que, si bien la mayoría de los padres señalaron estar en desacuerdo con las afirmaciones presentadas en la escala, aún se cuenta con un porcentaje importante de padres que manifestó estar de acuerdo con ellas. Por ejemplo, 2 de cada 5 familias cree que es más aceptable que las niñas muestren sus emociones que los niños. Este porcentaje es mayor en familias procedentes de entornos rurales, escuelas públicas y de menor nivel socioeconómico. Esto es preocupante debido a la evidencia que muestra que suprimir la expresión de ciertas emociones o, por el contrario, favorecer solo ciertas expresiones, se asocia con un menor bienestar y con dificultades socioemocionales en niños y niñas (Chaplin y Aldao, 2013). En el presente estudio, los creencias parentales sobre expresión emocional presentan una clara relación negativa con el desempeño académico de los estudiantes, tanto para niños como para niñas. Los resultados encontrados coinciden con evidencia previa sobre la relación entre los estereotipos sostenidos en el entorno familiar y las brechas de rendimiento observadas en Lectura y Matemática (Kollmayer *et al*., 2016; Li *et al*., 2024; Minedu, 2020). En un estudio previo sobre estereotipos vinculados con capacidades diferenciadas entre niños y niñas en las competencias de Lectura y Matemática, se encontró que este tipo de ideas afectan a los estudiantes de forma diferenciada, de tal manera que las niñas tienen menores puntajes en Matemática y los niños en Lectura (Minedu, 2020). Sin embargo, al analizar en esta ocasión creencias parentales referidas específicamente a la expresión emocional, se observa un efecto negativo para estudiantes de ambos sexos en ambas áreas. En otras palabras, la creencia de que las niñas son más vulnerables emocionalmente o que los niños no deben expresar sus emociones parece tener un impacto perjudicial sobre el rendimiento académico que afecta por igual a niños y niñas. Así, estos estereotipos no se restringen solo a expectativas diferenciadas respecto de la expresión y regulación emocional, sino que incluyen también expectativas diferenciadas sobre capacidades cognitivas (Rebollo y Hornillo Gómez, 2010; Suberviola Ovejas, 2020). En consecuencia, cuando los padres sostienen creencias más rígidas sobre la expresión emocional —por ejemplo, considerar que las niñas deben ser más sensibles y los niños más contenidos—coexisten también otras creencias tradicionales sobre habilidades y roles diferenciados. Estas normas de socialización generan patrones que perjudicarían a niños y niñas en distintas áreas académicas (Chaffee

y Plante, 2022; Eccles y Wigfield, 2020). Si bien estos resultados muestran el efecto negativo de los estereotipos sobre estudiantes hombres y mujeres, se observa que su efecto es mayor sobre las mujeres. El rendimiento en Lectura de las niñas es más penalizado que el de los niños cuando sus padres sostienen niveles elevados de creencias sobre expresión emocional, mientras que en Matemática se presenta una doble penalización: las niñas presentan de por sí un menor rendimiento, que es exacerbado por las creencias en sus padres. En Matemática, las creencias presentes en la sociedad tienden a desvalorizar las capacidades de las niñas, lo que se refleja en menores puntajes que se intensifican cuando la familia transmite estas expectativas rígidas sobre las emociones y comportamientos "adecuados" para cada sexo (Gelber *et al*., 2016). Estos hallazgos son consistentes con investigaciones que documentan cómo las expectativas diferenciadas por sexo, al asociarse a sesgos históricos en campos como las matemáticas y las ciencias, restringen el desarrollo pleno de las niñas y consolidan brechas de rendimiento persistentes a lo largo del tiempo (del Río y Strasser, 2012; UNESCO, 2019). Esto refuerza la necesidad de contar con estrategias de intervención orientadas a transformar las creencias que restringen el potencial educativo de las niñas. Otra creencia parental que repercute negativamente en el desempeño académico de los estudiantes es la tolerancia al castigo físico. Esto guarda relación con la evidencia internacional que demuestra que la exposición reiterada al castigo corporal se vincula con menores logros académicos, dificultades en la autorregulación y problemas socioemocionales que interfieren con el aprendizaje escolar (Gershoff y Grogan-Kaylor, 2016). En el presente estudio, si bien la mayor parte de familias no se encuentra de acuerdo con estas creencias, estas cuentan con una mayor aceptación que las creencias sobre expresión emocional. Por ejemplo, destaca que 1 de cada 4 familias considera que el castigo físico puede ser eficaz para corregir durante la niñez y la adolescencia.

Esta creencia tiene una mayor prevalencia en entornos rurales, escuelas públicas y familias de menor nivel socioeconómico. Estudios previos han documentado que estas prácticas disciplinarias se concentran con mayor frecuencia en familias que enfrentan condiciones de vulnerabilidad socioeconómica (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). En el Perú, el módulo de Desarrollo Infantil Temprano (DIT) de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) indican una tendencia al incremento del castigo físico, con una mayor prevalencia en hogares de menor nivel socioeconómico y en regiones rurales (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2025).

En coherencia con la literatura, los modelos de regresión multinivel estimados en el presente estudio sugieren que la tolerancia al castigo físico predice negativamente el rendimiento académico en los estratos público urbano y público rural. Por lo tanto, los efectos perjudiciales del castigo físico interactúan con entornos donde la vulnerabilidad es mayor, amplificando su impacto sobre el desempeño escolar.

Las implicancias de estos hallazgos señalan la necesidad de ofrecer una educación parental culturalmente sensible e identificar estrategias que ayuden a los padres a encontrar alternativas al uso del castigo físico, dado sus efectos negativos y el riesgo de lesiones físicas

en los niños (Chiocca, 2017). Estudios previos han encontrado un posible cambio en las normas sociales en otras regiones, donde, a pesar de presiones económicas, los padres más jóvenes eran menos propensos a recurrir al castigo físico que los padres de generaciones mayores (OMS, 2025).

En el Perú también existen acciones oficiales que apuntan hacia este fin. Por ejemplo, los Lineamientos para la Promoción del Bienestar Socioemocional de las y los Estudiantes de la Educación Básica (Minedu, 2022) señalan que el rol de la familia se centra en promover en el entorno familiar aquellos valores y prácticas que apunten a cuidar y fortalecer el bienestar socioemocional de la familia y promover condiciones de bienestar para garantizar el ejercicio de los derechos de las y los estudiantes.

Finalmente, es importante mencionar el hecho de que los efectos de las creencias parentales se mantienen significativos al controlar por el nivel socioeconómico, lo que indica que estas creencias parecen operar de manera transversal a los distintos estratos económicos, afectando tanto a familias de contextos más favorecidos como a aquellas con menores recursos. Sin embargo, esto no implica que los efectos sean idénticos en todas las capas de la sociedad. En particular, el nivel socioeconómico explica gran parte de las diferencias en desempeño entre países y al interior de ellos (OECD, 2019), siendo un determinante estructural clave de la desigualdad en los aprendizajes (Minedu, 2019a; UNESCO, 2016, 2021). Al respecto, el Proyecto Educativo Nacional al 2036 plantea la necesidad de atender de manera prioritaria las brechas educativas en zonas rurales y entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos (Consejo Nacional de Educación, 2020).

Al desagregar los resultados por estratos, se observa un patrón consistente: los modelos explican una mayor proporción de la varianza en el sector público rural, seguido del público urbano y, en menor medida, del privado. Esto sugiere que las variables incluidas en los modelos adquieren mayor peso explicativo en estos dos primeros contextos. Esto implica que en el sector público rural, las condiciones familiares capturadas por el modelo tienen una mayor capacidad para diferenciar el rendimiento de los estudiantes. En otras palabras, factores como las creencias parentales o el nivel socioeconómico son más determinantes en contextos donde la brecha estructural es mayor y hay menor disponibilidad de recursos educativos. En contraste, en el sector privado, la varianza del rendimiento es menos atribuible a estas variables, lo que sugiere que otros factores no incluidos en el modelo —como la calidad de los servicios educativos, el capital cultural familiar o estrategias pedagógicas específicas— podrían tener un mayor peso.

Al respecto, desde el Minedu se cuenta con la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, que busca garantizar un servicio educativo pertinente de acuerdo con las características, necesidades y demandas socioculturales de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que viven en zonas rurales (Minedu, 2018). Entre sus objetivos se encuentra mejorar las condiciones de bienestar de los estudiantes y docentes de ámbitos rurales, a partir de intervenciones sobre los estereotipos presentes en la

población, la violencia familiar, escolar y de género, y las inadecuadas condiciones socioeconómicas de los estudiantes de este estrato. El informe de evaluación de la implementación de esta política (Minedu, 2020) destaca que se necesita que esta continúe siendo incorporada en la planificación, presupuesto, monitoreo y estrategias que el sector viene aplicando en sus tres niveles de gobierno.

En conjunto, los hallazgos sugieren que la reducción de las desigualdades educativas requiere un abordaje integral. Por un lado, resulta indispensable promover cambios en las creencias y prácticas parentales que refuercen la igualdad entre hombres y mujeres y fomenten un entorno familiar positivo y libre de violencia. Por otro, se requiere fortalecer políticas estructurales que aseguren una distribución equitativa de los recursos educativos entre estratos, en línea con las recomendaciones internacionales para garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad (OECD, 2019; UNESCO, 2019). Se trata, por lo tanto, de dos aristas: por un lado, programas de orientación y acompañamiento familiar que promuevan tanto la igualdad entre hombres y mujeres en el aprendizaje como las prácticas de crianza positiva, y, por otro, la aplicación de políticas públicas que reduzcan las brechas socioeconómicas y culturales en el país.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el diseño se basó en datos transversales, lo cual limita la posibilidad de establecer relaciones causales firmes entre las creencias parentales y el rendimiento académico. Si bien se utilizaron modelos multinivel que permiten controlar parcialmente la variabilidad entre escuelas, no se descarta la influencia de variables no incluidas, como las prácticas pedagógicas, el clima escolar o las características de los docentes, que también podrían mediar o moderar los efectos observados.

En segundo lugar, las creencias parentales fueron medidas mediante cuestionarios de autorreporte, lo que podría introducir sesgos de deseabilidad social o subestimación de actitudes culturalmente sensibles, como la aceptación del castigo físico. La triangulación con otros tipos de estudios, como la realización de métodos cualitativos (entrevistas o grupos focales) podría enriquecer la comprensión de estas creencias y su relación con el desempeño de los estudiantes.

Asimismo, aunque los análisis por estrato (privado, público urbano y público rural) aportan evidencia valiosa sobre la heterogeneidad de los efectos, la clasificación empleada es amplia y no captura la diversidad presente en el país, como las diferencias entre regiones políticas, regiones geográficas, comunidades indígenas o zonas de frontera. Futuros estudios podrían explorar con mayor detalle cómo las creencias parentales interactúan dentro de condiciones socioculturales específicas.

En futuras investigaciones, se recomienda analizar trayectorias longitudinales que permitan observar cómo cambian los efectos de las creencias parentales a lo largo del tiempo y en distintas transiciones educativas, por ejemplo: el paso a la secundaria. De igual modo, el estudio de intervenciones dirigidas a transformar las creencias parentales podría ofrecer evidencia más robusta sobre su impacto en la reducción de brechas en el aprendizaje.

Finalmente, este estudio aporta evidencia empírica que vincula las creencias parentales con el rendimiento escolar y subraya la importancia de abordarlas como parte de las políticas educativas y familiares orientadas a la equidad entre niños y niñas. Al mismo tiempo, reafirma el peso determinante de los factores socioeconómicos, lo que demanda estrategias integrales que combinen acciones de cambio cultural en el hogar con mejoras estructurales en las condiciones educativas.

Referencias

Akcinar, B., y Baydar, N. (2014). Parental control is not unconditionally detrimental for externalizing behaviors in early childhood. *International Journal of Behavioral Development*, *38*(2), 118-127. https://doi.org/10.1177/0165025413513701

Baumrind, D. (1973). The development of instrumental competence through socialization. En A. D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*. University of Minnesota Press.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, *11*(1), 56-95. https://doi.org/10.1177/0272431691111004

Chaffee, K. E., y Plante, I. (2022). How parents' stereotypical beliefs relate to students' motivation and career aspirations in mathematics and language arts. *Frontiers in Psychology*, *12*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.796073

Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, *7*(1), 14-21. https://doi.org/10.1177/1754073914544408

Chaplin, T. M., y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, *139*(4), 735-765. https://doi.org/10.1037/a0030737

Chiocca, E. M. (2017). American Parents' Attitudes and Beliefs About Corporal Punishment: An Integrative Literature Review. *Journal of Pediatric Health Care*, *31*(3), 372-383. https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2017.01.002

Congreso de la República del Perú. (2001). Ley N.º 27558: Ley de fomento de la educación de las niñas y adolescentes rurales. https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/d97ada004317c233a4c7bee6f9d33819/17.%2BLey%2BN%C2%B0%2B27558.pdf

Congreso de la República del Perú. (2007). Ley N.º 28983: Ley de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres. https://mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/capacita/programacion_formulacion_presupuestal2012/Anexos/ley28983.pdf

Congreso de la República del Perú. (2015). Ley N.º 30403: Ley que prohíbe el uso del castigo físico y humillante contra los niños, niñas y adolescentes. https://www.gob.pe/institucion/congreso-de-la-republica/normas-legales/3376467-30403

Congreso de la República del Perú. (2017). Ley N.º 30709: Ley que prohíbe la discriminación remunerativa entre varones y mujeres. https://comunicaciones.congreso.gob.pe/noticias/ley-30709-prohibe-la-discriminacion-remunerativa-entre-varones-y-mujeres/

Congreso de la República del Perú. (2021). Ley N.° 31168: Ley que promueve el empoderamiento de las mujeres rurales e indígenas. https://leyes.congreso.gob.pe/Documentos/2016_2021/ADLP/Texto_Consolidado/31168-TXM.pdf

Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena* (inf. téc.). Consejo Nacional de Educación.

Crouch, J. L., y Behl, L. E. (2001). Relationships among parental beliefs in corporal punishment, reported stress, and physical child abuse potential. *Child Abuse & Neglect*, *25*(3), 413-419. https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00256-8

Davies, P. T., Harold, G. T., Goeke-Morey, M. C., Cummings, E. M., Shelton, K., Rasi, J. A., y Jenkins, J. M. (2002). Child emotional security and interparental conflict. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *67*(3).

del Río, M. F., y Strasser, K. (2012). Preschool Children's Beliefs about Gender Differences in Academic Skills. *Sex Roles*, *68*(3–4), 231-238. https://doi.org/10.1007/s11199-012-0195-6

Durrant, J., y Ensom, R. (2012). Physical punishment of children: Lessons from 20 years of research. *Canadian Medical Association Journal*, *184*(12), 1373-1377. https://doi.org/10.1503/cmaj.101314

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101859. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859

Frosch, C. A., Schoppe-Sullivan, S. J., y O'Banion, D. D. (2019). Parenting and Child Development: A Relational Health Perspective. *American Journal of Lifestyle Medicine*, *15*(1), 45-59. https://doi.org/10.1177/1559827619849028

Galdi, S., Cadinu, M., y Tomasetto, C. (2013). The roots of stereotype threat: When automatic associations disrupt girls' math performance. *Child Development*, *85*(1), 250-263. https://doi.org/10.1111/cdev.12128

Gelber, D., Treviño, E., e Inostroza, P. (2016). *Inequidad de género en los logros de aprendizaje en educación primaria ¿Qué nos puede decir TERCE?* (Inf. téc.). UNESCO. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4355

Gershoff, E. T., y Grogan-Kaylor, A. (2016). Spanking and child outcomes: Old controversies and new meta-analyses. *Journal of Family Psychology*, *30*(4), 453-469. https://doi.org/10.1037/fam0000191

Gershoff, E. T. (2002). Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experiences: A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin*, *128*(4), 539-579. https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.4.539

González, M. R., y Trujillo, A. (2024). Examining the Moderating Role of Parental Stress in the Relationship between Parental Beliefs on Corporal Punishment and Its Utilization as a Behavior Correction Strategy among Colombian Parents. *Children*, *11*(4), 384. https://doi.org/10.3390/children11040384

Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., y Beilock, S. L. (2012). The Role of Parents and Teachers in the Development of Gender-Related Math Attitudes. *Sex Roles*, *66*(3–4), 153-166. https://doi.org/10.1007/s11199-011-9996-2

Heilmann, A., Mehay, A., Watt, R. G., Kelly, Y., Durrant, J. E., van Turnhout, J., y Gershoff, E. T. (2021). Physical punishment and child outcomes: a narrative review of prospective studies. *The Lancet*, *398*(10297), 355-364. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(21)00582-1

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2025). *Desarrollo Infantil Temprano en Niños Menores de 6 años de edad – ENDES 2024* (inf. téc.). Instituto Nacional de Estadística e Informática. Lima, Perú. https://proyectos.inei.gob.pe/files/publicaciones/2024/DIT_ENDES_2024.pdf

Jacobs, J. E., Davis-Kean, P., Bleeker, M., Eccles, J. S., y Malanchuk, O. (2005). I can, but I don't want to. En A. Gallagher y J. Kaufman (Eds.), *Gender difference in mathematics*. Cambridge University Press.

Janssens, A., Goossens, L., Van Den Noortgate, W., Colpin, H., Verschueren, K., y Van Leeuwen, K. (2015). Parents' and Adolescents' Perspectives on Parenting: Evaluating Conceptual Structure, Measurement Invariance, and Criterion Validity. *Assessment*, *22*(4), 473-489. https://doi.org/10.1177/1073191114550477

Kollmayer, M., Schober, B., y Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology*, *15*(4), 361-377. https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483

Lansford, J. E., Alampay, L. P., Al-Hassan, S., Bacchini, D., Bombi, A. S., Bornstein, M. H., Chang, L., Deater-Deckard, K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Oburu, P., Pastorelli, C., Runyan, D. K., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., y Zelli, A. (2010). Corporal Punishment of Children in Nine Countries as a Function of Child Gender and Parent Gender. *International Journal of Pediatrics*, *2010*, 1-12. https://doi.org/10.1155/2010/672780

Li, C., Lin, W., Deng, L., y Li, H. (2024). The effects of parents' gender stereotypes on children's maths performance. *Applied Economics*, *56*(60), 9373-9392. https://doi.org/10.1080/00036846.2024.2302928

Maccoby, E. E., y Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent–Child Interaction. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1-101). Wiley.

Ministerio de Educación del Perú. (2018). Decreto Supremo 013-2018-MINEDU. Aprueba la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.

Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *Resultados de Perú en el estudio ERCE 2019*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/resultadoserce2019/

Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Estereotipos de género y aprendizaje: Creencias de los padres de familia y resultados estudiantiles en Matemática y Lectura*. Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Lima, Perú. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/11/zoom6-nuevofinal.pdf

Ministerio de Educación del Perú. (2021). Informe de Evaluación de Implementación de la Política Educativa para la Población de Ámbitos Rurales.

Ministerio de Educación del Perú. (2022). Decreto Supremo 013-2022-MINEDU. Aprueba los lineamientos para la promoción del bienestar socioemocional de las y los estudiantes de la educación básica.

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2019a). Decreto Supremo N.º 008-2019-MIMP que aprueba la Política Nacional de Igualdad de Género. https://www.gob.pe/institucion/mimp/normas-legales/271118-008-2019-mimp

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables. (2019b). Política Nacional de Igualdad de Género (Decreto Supremo N.º 008-2019-MIMP).

Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, Perú. (s.f.). Programa Nacional para la Prevención y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar – Warmi Ñan. https://www.gob.pe/4315-programa-nacional-para-la-prevencion-y-erradicacion-de-la-violencia-contra-las-mujeres-e-integrantes-del-grupo-familiar-que-hacemos

Nakagawa, S., y Schielzeth, H. (2012). A general and simple method for obtaining R 2 from generalized linear mixed□effects models (R. B. O'Hara, Ed.). *Methods in Ecology and Evolution*, *4*(2), 133-142. https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x

Nicoletti, C., Sevilla, A., y Tonei, V. (2022). *Gender Stereotypes in the Family* (inf. téc.). Institute of Labor Economics.

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Organización de las Naciones Unidas. (2006). General Comment No. 8. The right of the child to protection from corporal punishment and other cruel or degrading forms of punishment.

Organización de las Naciones Unidas. (2016). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development: resolution / adopted by the General Assembly. https://digitallibrary.un.org/record/3923923?ln=es&v=pdf

Organización Mundial de la Salud. (2025). *Corporal punishment of children: the public health impact* (inf. téc.). World Health Organization. Geneva.

https://prevention-collaborative.org/wp-content/uploads/2025/11/World-Health-Organization-2025-Corporal-punishment-of-children-the-public-health.pdf

Palacios, I., Garcia, O. F., Alcaide, M., y Garcia, F. (2022). Positive parenting style and positive health beyond the authoritative: Self, universalism values, and protection against emotional vulnerability from Spanish adolescents and adult children. *Frontiers in Psychology*, *13*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1066282

Pinquart, M. (2017). Associations of parenting dimensions and styles with externalizing problems of children and adolescents: An updated meta-analysis. *Developmental Psychology*, *53*(5), 873-932. https://doi.org/10.1037/dev0000295

Pinquart, M., y Kauser, R. (2018). Do the associations of parenting styles with behavior problems and academic achievement vary by culture? Results from a meta-analysis. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology*, *24*(1), 75-100. https://doi.org/10.1037/cdp0000149

Rebollo, M. Á., y Hornillo Gómez, I. (2010). Perspectiva emocional en la construcción de la identidad en contextos educativos: discursos y conflictos emocionales. *Revista de Educación*, (353), 235-263.

Shaine, M. H. (2022). The Influence of Parental Gender Role Stereotypic Beliefs on Children's Academic Self-efficacy, Attribution, and Expectancy Value. *ITYOPIS: Northeast African Journal of Social Sciences and Humanities*. https://doi.org/10.71624/9Q3GK140

Siegel, J. P. (2013). Breaking the Links in Intergenerational Violence: An Emotional Regulation Perspective. *Family Process*, *52*(2), 163-178. https://doi.org/10.1111/famp.12023

Straus, M. (2010). Prevalence, societal causes, and trends in corporal punishment by parents in world perspective. *Law and Contemporary Problems*, *73*(1), 1-30.

Suberviola Ovejas, I. (2020). La socialización diferencial emocional de género como factor predictor del carácter. *iQual. Revista de Género e Igualdad*, *3*, 80-93. https://doi.org/10.6018/iqual.369611

UNESCO. (2016). *Informe de resultados TERCE: Logros de aprendizaje* (inf. téc.). UNESCO.

UNESCO. (2019). *Global education monitoring report 2019: Gender report – Building bridges for gender equality* (inf. téc.). UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368753

UNESCO. (2021). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): Informe de resultados nacionales – Perú* (inf. téc.). UNESCO.

UNICEF. (2014). Hidden in plain sight: A statistical analysis of violence against children. https://data.unicef.org/resources/hidden-in-plain-sight-statistical-analysis/