

¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú?

Síntesis de hallazgos

Niños del Milenio
Información para el desarrollo



**¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal
Niños del Milenio en el Perú?
Síntesis de hallazgos**

**¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal
Niños del Milenio en el Perú?
Síntesis de hallazgos**

Santiago Cueto
Javier Escobal
Claudia Felipe
Nicolás Pazos
Mary Penny
Vanessa Rojas
Alan Sánchez



Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Av. Grau 915, Barranco, Lima 4, Perú
Apartado postal 18-0572, Lima 18
Teléfono: 247-9988
www.grade.org.pe

¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú? Síntesis de hallazgos

Primera edición, Lima, junio de 2018

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE, el IIN, ni de las instituciones auspiciadoras.

Autores: Santiago Cueto, Javier Escobal, Claudia Felipe, Nicolás Pazos, Mary Penny, Vanessa Rojas y Alan Sánchez.

Cuidado de edición: Emily Espinoza

Corrección de estilo: Rocío Moscoso

Diseño de carátula: Judith Venegas

Diagramación: Amaurí Valls M.

Imprenta: Impresiones y Ediciones Arteta E.I.R.L.

Cajamarca 239-C, Barranco, Lima, Perú. Teléfonos 247-4305 / 265-5146

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N°2018-07898

ISBN 978-612-4374-09-8

© Young Lives 2018

ISBN 978-1-912485-15-4



ÍNDICE

ABREVIACIONES	9
AGRADECIMIENTOS	11
PRESENTACIÓN	15
CAPÍTULO 1	
CAMBIOS EN LOS NIVELES DE VIDA Y ROL DE LAS POLÍTICAS SOCIALES	21
1. Contexto	21
2. Políticas sociales	25
3. Cambios en los niveles de vida: evidencia de Niños del Milenio	28
4. Determinantes de los cambios en los niveles de vida: evidencia de Niños del Milenio	32
5. Lecciones y principales mensajes	38
Referencias bibliográficas	39
CAPÍTULO 2	
EDUCACIÓN	45
1. Contexto	45
2. La educación inicial como base de la trayectoria educativa	48
3. Rendimiento, extraedad y deserción: quiénes avanzan y quiénes se quedan atrás	50
4. Las oportunidades de aprendizaje se distribuyen de manera inequitativa	54
5. Quiénes acceden a la educación superior	63
6. Lecciones y principales mensajes: focalizar en las oportunidades y el rendimiento de los estudiantes vulnerables, y dar prioridad a la educación en la primera infancia	67
Referencias bibliográficas	69

CAPÍTULO 3

NUTRICIÓN	79
1. Contexto	79
2. Tendencias de la prevalencia de DNC en el Perú: ENDES y NdM	83
3. Resultados de NdM: trayectoria de crecimiento lineal, la posibilidad de mejoras en la talla por edad (HAZ) postinfancia	85
4. Asociación entre ganancias en talla durante la infancia y la pubertad, y resultados de medidas de cognición	87
5. Sobrepeso-obesidad	89
6. Resultados de NdM: obesidad y sobrepeso	91
7. Dietas y consumo, y su importancia en el crecimiento lineal y el sobrepeso	92
8. Resultados de NdM: dietas, diversidad dietética y patrones de consumo	94
9. Lecciones y principales mensajes	94
Referencias bibliográficas	95

CAPÍTULO 4

CONDUCTAS DE RIESGO PARA LA SALUD Y EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA A LO LARGO DEL CICLO DE VIDA	103
1. Contexto	103
2. Indicadores de conductas de riesgo para la salud, violencia y victimización en NdM	105
3. Conductas de riesgo para la salud y sus determinantes: evidencia de NdM	108
4. Experiencias de violencia y victimización: evidencia de NdM	112
5. Lecciones y principales mensajes	116
Referencias bibliográficas	117

CAPÍTULO 5

FERTILIDAD, EMBARAZO ADOLESCENTE Y LA NUEVA GENERACIÓN	121
1. Contexto	121
2. Patrones de maternidad adolescente en NdM	124

3. Factores asociados al embarazo adolescente y sus implicancias	125
4. Factores asociados a la convivencia temprana	128
5. Consecuencias del embarazo adolescente	128
6. Lecciones y principales mensajes	131
Referencias bibliográficas	132
CAPÍTULO 6	
ASPIRACIONES, COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR SUBJETIVO	137
1. Contexto	137
2. Medición de las dimensiones socioemocionales en NdM	138
3. Diferencias en indicadores socioemocionales según características del hogar y del niño	141
4. El rol de las aspiraciones y las competencias socioemocionales en la vida de los jóvenes	146
5. Bienestar subjetivo	149
6. Lecciones y principales mensajes	150
Referencias bibliográficas	151
Anexo	155

ABREVIACIONES

BCRP	Banco Central de Reserva del Perú
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
DEVIDA	Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (por sus siglas en inglés) del Reino Unido
DNC	Desnutrición crónica
ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
EIB	Educación intercultural bilingüe
ENARES	Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales
ENDES	Encuesta Demográfica y de Salud Familiar
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
HAD	Diferencia en talla para edad (por sus siglas en inglés)
HAZ	Puntaje z de talla para edad (por sus siglas en inglés)
IDRC	Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (por sus siglas en inglés)
IIN	Instituto de Investigación Nutricional
IMC	Índice de masa corporal
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LLECE	Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación
MCLCP	Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza
MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
MONIN	Monitoreo Nacional de Indicadores Nutricionales
NdM	Niños del Milenio

OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (por sus siglas en inglés)
PpR	Presupuesto por Resultados
PRONAA	Programa Nacional de Asistencia Alimentaria
PRONOEI	Programa No Estandarizado de Educación Inicial
SIEN	Sistema de Información del Estado Nutricional
SIS	Seguro Integral de Salud
TVIP	Test de Vocabulario de Imágenes de Peabody
VRAEM	Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

AGRADECIMIENTOS

Las organizaciones que tienen a su cargo el estudio Niños del Milenio en el Perú son el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) y el Instituto de Investigación Nutricional (IIN). Niños del Milenio, conocido en inglés como Young Lives, se lleva adelante a nivel mundial gracias, principalmente, al apoyo del Departamento de Desarrollo Internacional (DFID por sus siglas en inglés) del Reino Unido. Recursos adicionales destinados al Perú han provenido del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), del Ministerio de Relaciones Exteriores de Holanda, del Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC por sus siglas en inglés) de Canadá y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En esta oportunidad, el equipo de Niños del Milenio agradece a los niños, niñas, jóvenes y sus familiares, quienes en cinco rondas de encuestas han brindado pacientemente el sustento fundamental de todos los estudios publicados. Asimismo, agradece el valioso apoyo de los trabajadores de campo en la recolección de datos.

El equipo de Niños del Milenio también quiere agradecer a Sofía Madrid, coordinadora y supervisora nacional, por su colaboración en la tarea de organizar y supervisar el trabajo de campo; a Mónica Lizama, administradora de la base de datos, por su colaboración en la organización y procesamiento de estos; y a Virginia Rey-Sánchez y Emily Espinoza, por su trabajo de comunicaciones e incidencia.

Finalmente, el equipo de Niños del Milenio se siente agradecido con todas aquellas personas que han contribuido a la recolección de los

datos cuantitativos y cualitativos del estudio, su procesamiento y análisis, así como al proceso de redacción y publicación de estos y otros hallazgos. Confiamos en que este material será utilizado con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la niñez en el Perú.





PRESENTACIÓN

Santiago Cueto

Coordinador para el Perú del estudio Niños del Milenio

Desde el 2001, Niños del Milenio se caracterizó por ser un estudio ambicioso. Fue diseñado para entender *de qué manera* la pobreza infantil se asociaba o tenía impacto en el desarrollo de alrededor de 12 000 niños y niñas de 4 países: Etiopía, India, Perú y Vietnam. Al mismo tiempo, se buscaba que estos resultados fueran relevantes no solo para la comunidad académica, sino también para las personas que toman decisiones en políticas y programas, tanto en cada país como a escala internacional.¹

Con estos fines, el diseño del estudio contempló inicialmente el seguimiento de dos grupos a lo largo de su niñez, adolescencia y adultez temprana. La selección de los participantes en el Perú se realizó de manera aleatoria, excluyendo al 5% de distritos más ricos del país, dado el énfasis del estudio en comprender las dinámicas de la pobreza. A los dos grupos de participantes en el estudio los llamamos *cohorte mayor*, nacida en 1994, y *cohorte menor*, nacida en el 2001. Iniciamos la recolección de datos de la cohorte mayor con cerca de 750 niños y niñas de 8 años de edad en promedio, mientras que la menor se inició con poco más de 2000 niños y niñas de 1 año de edad en promedio. A ellos y a sus familiares se les aplicaron encuestas en sus hogares, las cuales se realizaron en los años 2002, 2006, 2009, 2013 y 2016, llamadas ronda 1 a ronda 5, sucesivamente. El

1 Para más información acerca del estudio, se puede visitar la página web <http://www.ninosdelmilenio.org/>, que contiene datos sobre el diseño, los cuestionarios, las bases de datos y publicaciones, entre otros. El estudio es coordinado internacionalmente por la Universidad de Oxford. Si se desea acceder a información sobre las actividades internacionales, se puede visitar la página en inglés <http://younglives.org.uk/>

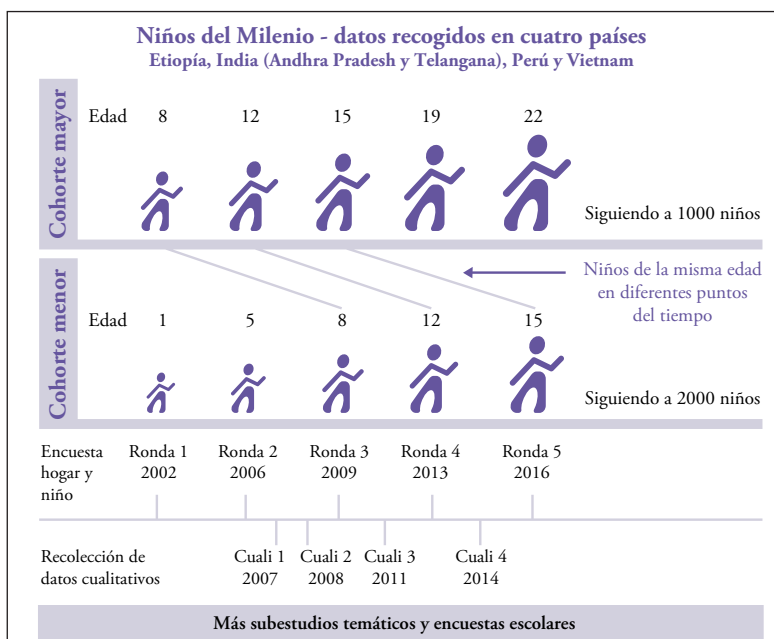
diseño del estudio y el momento de recolección de datos nos permitieron comparar los niveles de desarrollo de niños y niñas de la misma edad, pero en diferentes momentos. Al finalizar cada ronda, publicamos un informe breve con los principales resultados,² así como informes más detallados con estudios sobre temáticas específicas.

Junto con las encuestas de hogares, hemos recogido información sobre las comunidades donde viven los niños y niñas. Asimismo, hemos realizado algunos subestudios. El primero es un estudio cualitativo que se desarrolló en los cuatro países, también de manera longitudinal. En este seguimos a una submuestra de 51 niños, niñas y jóvenes por país, de ambas cohortes, en los años 2007, 2008-2009, 2011 y 2014. Estos datos nos han permitido profundizar en aspectos clave de la infancia, como la transición hacia la escuela primaria y secundaria, y las transiciones hacia la vida adulta: el trabajo, la educación superior o técnica, y la maternidad y paternidad. Con ello se ha contribuido, además, a la comprensión subjetiva del bienestar infantil en general y, específicamente, en relación con el acceso a servicios —educación y salud—. Finalmente, en dos momentos, 2011 y 2017, hemos visitado a las niñas y niños integrantes de una submuestra de la cohorte menor, así como a sus pares, en instituciones educativas tanto de primaria como de secundaria. Estas encuestas, que se han enfocado en las oportunidades educativas de diferentes grupos de estudiantes, nos sirvieron para analizar si existe una correlación entre, por una parte, los antecedentes individuales y familiares de un niño o niña; y por la otra, la calidad de la institución educativa a la que asiste. El conjunto de datos recogidos nos permite contar con abundantes insumos para analizar factores relevantes de la vida y el desarrollo de los participantes en el estudio.

La figura 1 presenta los momentos de recolección de datos de encuestas de hogares y las edades en que se pueden comparar resultados entre cohortes.

2 Estos informes se encuentran disponibles en nuestra página web <http://www.ninosdelmilenio.org/pubs-cats/informes-de-resultados/>

Figura 1
Diseño del estudio Niños del Milenio



Este ejercicio de recolección de datos arroja dos resultados interesantes. El primero es la impresionante movilidad de las familias en el Perú. En la primera ronda, los niños de la cohorte menor se encontraban en 27 distritos; y los de la cohorte mayor, en 24. En la quinta ronda, los niños de la cohorte menor se encontraban en 209 distritos y 7 países extranjeros; y los de la cohorte mayor, en 115 distritos y 5 países extranjeros.

El segundo resultado interesante es que, en casi cualquier indicador revisado —por ejemplo, en educación, los años completados de estudios o el rendimiento en pruebas; o en salud, el porcentaje con desnutrición crónica—, encontramos mejores resultados para la cohorte menor que para la mayor. Esto seguramente se explica por las circunstancias en que ambas cohortes nacieron: la mayor, en momentos en que el Perú empezaba a recuperarse luego de años de violencia y crisis económica; y la menor,

cuando gran parte del país estaba en paz, la recuperación económica era más firme y se había restablecido la democracia. Si bien este hallazgo aporta esperanza sobre el futuro, no se debe soslayar el hecho de que en el país persisten inmensas brechas en oportunidades y resultados entre grupos de la población. Por ejemplo, aunque la pobreza se ha reducido considerablemente desde que Niños del Milenio empezó a recolectar datos, sigue siendo un factor que limita el potencial de desarrollo de un grupo de la población. La pobreza, sin embargo, no viene sola, sino que a menudo se combina con otras características individuales y familiares que pueden dificultar el contexto en el que se desarrolla un peruano o peruana. Así, durante estos 15 años, hemos podido ver que las oportunidades y resultados son menores para niños y jóvenes que han crecido en una zona rural, cuya madre cuenta con poca educación o cuya familia es indígena. Cuando estas tres características se presentan en un individuo o familia —lo que ocurre en muchos casos—, los retos son aún mayores. Las niñas y las jóvenes también enfrentan dificultades en su desarrollo, vinculadas sobre todo a nociones tradicionales acerca de cómo debería ser y qué debería hacer una mujer en el Perú.

Cuando nos acercamos al final de la primera etapa de Niños del Milenio, ejecutada entre el 2001 y el 2018, el equipo internacional ha visto por conveniente tratar de resumir qué hemos aprendido a lo largo de estos años. Para ello, hemos recurrido a las publicaciones que el equipo del Perú, el equipo internacional y gran número de otros investigadores han realizado utilizando las bases de datos mencionadas. En esta búsqueda, hemos encontrado centenares de publicaciones, lo cual demuestra el interés que tiene en el estudio un amplio grupo de actores.

En lo que sigue de este informe, revisaremos los principales resultados y conclusiones de los estudios publicados alrededor de seis temas prioritarios para Niños del Milenio: a) dinámica de la pobreza; b) educación; c) nutrición; d) comportamientos de riesgo y violencia; e) fertilidad, embarazo adolescente y la nueva generación; y f) aspiraciones, competencias

psicosociales y bienestar subjetivo. A lo largo de los capítulos que siguen a esta introducción se encuentra un resumen de los principales datos de contexto para cada tema, los hallazgos de los estudios realizados utilizando las bases de datos de Niños del Milenio, y las conclusiones y perspectivas para la investigación y toma de decisiones a partir de estos hallazgos.

Niños del Milenio es un estudio sin precedentes en el panorama internacional. Hacemos esta afirmación basados en el carácter longitudinal y comparado entre cuatro países, la inclusión de dos cohortes, y la diversidad de métodos para recolectar datos y temas que se pueden explorar a partir de estos, de manera a menudo interdisciplinaria. Lo que hemos producido está en gran parte disponible libremente en nuestras páginas web. Allí se encuentran, por ejemplo, los cuestionarios, las instrucciones sobre cómo acceder a las bases de datos y gran número de publicaciones, tanto académicas como de diseminación. De hecho, como dijimos, las bases de datos han sido utilizadas intensamente por investigadores y estudiantes que, desde diferentes profesiones, han producido documentos de investigación. Asimismo, son numerosas las ocasiones en las que se ha utilizado alguna información proveniente del estudio para enriquecer decisiones de política. Por último, anunciamos que si bien la quinta ronda de encuestas de hogares es la última prevista, tenemos planes de continuar el estudio examinando cómo las circunstancias de la niñez explican algunos aspectos de la trayectoria durante la adultez, y también observando a los hijos e hijas de los Niños del Milenio —que conforman la siguiente generación—, sobre quienes hemos empezado a recolectar datos.

Confiamos en que la lectura de los balances que se presentan a continuación motivará a los lectores a pensar en nuevos estudios, o a diseñar o revisar estrategias de política o programas, pero además confiamos en que se sentirán motivados a leer los informes originales en los que nos hemos basado. Todo esto favorecerá que Niños del Milenio continúe siendo una herramienta relevante para el avance del Perú, en particular para combatir el efecto perjudicial de la pobreza sobre el desarrollo infantil.



CAPÍTULO 1

CAMBIOS EN LOS NIVELES DE VIDA Y ROL DE LAS POLÍTICAS SOCIALES

Alan Sánchez, Javier Escobal y Nicolás Pazos³

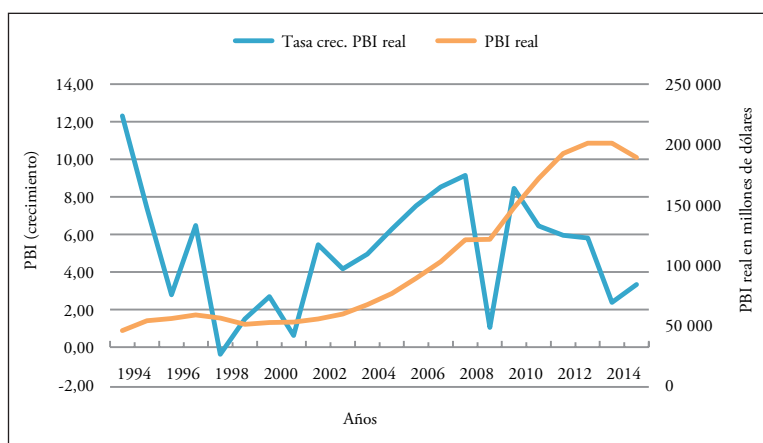
1. Contexto

Durante la década de 1980, el Perú pasó por un periodo tumultuoso de su historia, caracterizado por una fuerte crisis macroeconómica que desembocó en una hiperinflación, y por el surgimiento de grupos terroristas que llevaron al escalamiento de un conflicto armado interno. A partir de la década de 1990, el país comenzó un periodo de estabilización y reformas estructurales. Los mercados de bienes y servicios fueron liberalizados: se inició un proceso de apertura comercial, se flexibilizaron los mercados cambiario y de trabajo, y se privatizaron varias de las principales empresas públicas. Asimismo, durante esta década se generó un escenario de estabilidad en lo referente a la política fiscal y monetaria. Se crearon reglas fiscales para regular los niveles de déficit fiscal y endeudamiento público, y se declaró la autonomía del Banco Central de Reserva del Perú (BCRP) como ente encargado de controlar la inflación. Simultáneamente, se inició un proceso de pacificación. En conjunto, estas acciones condujeron a la recuperación de la economía, con un fuerte crecimiento durante el periodo de 1993 a 1997. En el terreno de las políticas sociales, estas eran aún incipientes y de corte principalmente asistencialista, y en ellas se privilegiaba la estabilización macroeconómica por sobre la política sectorial. En el campo de las reformas institucionales, poco se hizo para enfrentar los problemas de corrupción y de violación de los derechos humanos.

3 Los autores agradecen los comentarios de Santiago Cueto, de GRADE, y Patricia Espinoza, de la Universidad de Oxford, a una versión previa de este documento.

Desde mediados de la década de 1990, se inició un periodo de auge de la economía peruana (Seminario y Alva 2012). Entre 1994 y 2015, el PBI per cápita prácticamente se duplicó en términos reales, y el Perú pasó a ser considerado un país de ingreso medio-alto. Las tasas de crecimiento promedio anual más altas se observaron entre el 2002 y el 2012, con una importante desaceleración en el 2009 debido a la crisis financiera global. A partir del 2012, el país ha transitado hacia un periodo de desaceleración. Por otro lado, la tasa de inflación anual se ha mantenido en un nivel relativamente bajo, dentro o cerca de la meta inflacionaria durante la mayoría de años. Las mejoras observadas en el campo macroeconómico se han reflejado también en una mayor capacidad del Gobierno en términos de gasto social. Así, entre el 2007 y el 2015, el gasto social —no previsional— del Gobierno pasó de 6,3% a 13,4% del PBI. Sin embargo, en comparación con otros países con un nivel de desarrollo similar, el gasto social —como proporción del PBI— es aún reducido (en lo referente a gasto en infancia y niñez, véase Alcázar y Sánchez 2016).

Gráfico 1
Evolución del PBI

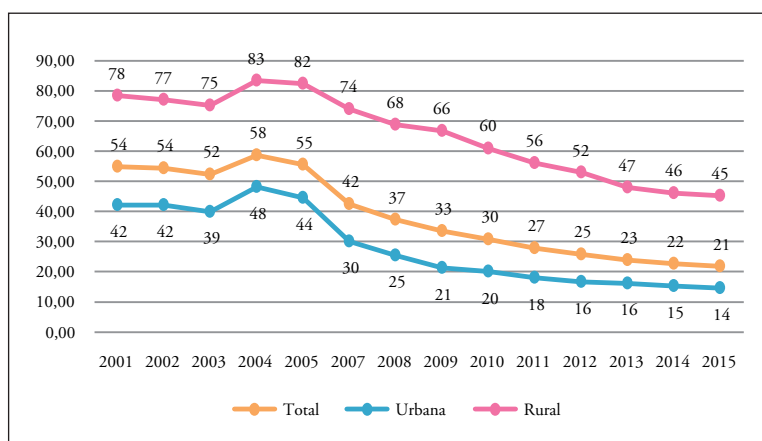


Fuente: Banco Central de Reserva del Perú www.bcrp.gob.pe y Banco Mundial www.worldbank.org

A la par de la buena *performance* económica, la tasa de pobreza monetaria se redujo a más de la mitad entre el 2001 y el 2015, pasando de 54,8% a 21,8% (gráfico 2). Estudios recientes sugieren que uno de los factores más importantes que explican la reducción de los niveles de pobreza es el crecimiento económico, el cual habría sido pro pobre (García y Céspedes 2011). El nivel de vida también se ha elevado. Uno de los ejemplos más claros es la mejora en el acceso a la electricidad, que aumentó de 72,1% a 93,9% entre el 2001 y el 2015.⁴ Más allá de los niveles de vida, quizá uno de los mayores logros observados durante los últimos años es la considerable reducción de la tasa de desnutrición crónica infantil, la cual disminuyó a la mitad entre el 2000 y el 2015 (de 31,2% a 14,6%).

A pesar de estas importantes mejoras, el Perú continúa siendo un país con importantes inequidades, que se visibilizan al establecer comparaciones entre departamentos, según área de residencia —urbano y ru-

Gráfico 2
Evolución de los niveles de pobreza



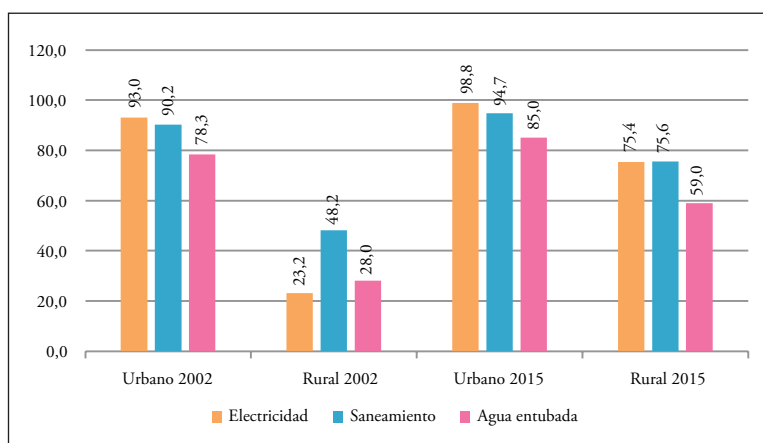
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática www.inei.gob.pe

⁴ Elaboración propia, basada en datos de la Encuesta Nacional de Hogares del 2001 y el 2015.

ral—, y/o según lengua materna. Así, por ejemplo, la brecha en la tasa de pobreza entre zonas urbanas y rurales en el 2015 —expresada en puntos porcentuales— no es muy distinta de la observada en el 2001 (gráfico 2). Aunque la brecha en la cobertura de algunos servicios se va cerrando poco a poco, la brecha en el acceso a servicios de calidad es enorme. Por ejemplo, la proporción de niños menores de 5 años que residen en hogares donde el agua utilizada para lavar o preparar los alimentos está libre de cloro —“agua con cloro libre”— es de solo 19,5% —24,2% en el área urbana y 0,5% en la rural—. Asimismo, la proporción de niños menores de 5 años que viven en hogares con agua libre de coliformes —“coliformes totales y E. coli”— es de 38,1% a nivel nacional, 44,4% en zonas urbanas y apenas 4,9% en las rurales (Miranda y colaboradores 2010).

Por otro lado, aunque en los últimos años han habido importantes mejoras en el acceso a servicios y la cobertura rural se ha ampliado, las disparidades entre el área urbana y la rural continúan siendo grandes. Por ejemplo, el acceso a electricidad en las zonas rurales aumentó del 23,2% al

Gráfico 3
Acceso a servicios en zonas urbanas y rurales: 2002



Fuente: Encuesta Nacional de Hogares (ENAH).

75,4% entre el 2002 y el 2015, acortando las diferencias entre ambos grupos. Sin embargo, las brechas aún persisten, pues el 75,4% de acceso en la zona rural sigue siendo visiblemente inferior que el 98,8% de las zonas urbanas. Asimismo, pese a las mejoras de los últimos años, para el 2015 solo el 59% de la población rural tenía acceso a agua entubada, mientras que para el grupo urbano el acceso en el mismo año era de 85% (véase gráfico 3). Estas inequidades hacen del Perú un país con indicadores de primer mundo, pero que aún enfrenta retos similares que las naciones de ingresos bajos.

2. Políticas sociales

El diseño de las políticas sociales ha cambiado de manera importante en los últimos 15 años. Durante la década del 2000, el diseño de la política social estuvo a cargo de múltiples sectores. Con la contribución de la Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza (MCLCP) —un espacio de concertación entre el Estado y la sociedad civil—, en el 2007 se inició la estrategia nacional Crecer, cuyo objetivo era articular a los diversos sectores, programas y proyectos del Gobierno Nacional y de los gobiernos regionales y locales vinculados a la lucha contra la pobreza y la desnutrición. Mediante Crecer se logró articular una serie de iniciativas y se avanzó en la focalización geográfica de los programas, particularmente de aquellos cuyo objetivo era combatir la desnutrición crónica. Durante este mismo periodo se dio inicio al Presupuesto por Resultados (PpR). Al permitir asignar recursos presupuestales a los programas según resultados cuantificables, el PpR ha contribuido a mejorar la calidad del gasto público. A fines del 2011 se creó el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), el cual pasó a asumir la rectoría de la política de desarrollo e inclusión social del país. En el 2012, el MIDIS propuso la estrategia Incluir para Crecer, la cual tiene un enfoque de ciclo de vida que permite

enmarcar los diferentes programas sociales según su impacto en los distintos grupos etarios.

A la par que los cambios en la arquitectura de las políticas sociales, durante la década del 2000 se creó una serie de programas sociales que, a la fecha, atienden a un amplio segmento de la población pobre o vulnerable. Así, desde el 2003 opera el Seguro Integral de Salud (SIS), que otorga cobertura básica en salud a la población en situación de pobreza. Por otra parte, el programa de transferencias condicionadas de dinero Juntos comenzó a operar en el 2005, y en el 2016 atendía a 772 000 hogares. Este programa otorga a las familias una transferencia de 200 soles bimestrales a cambio del cumplimiento de una serie de corresponsabilidades asociadas principalmente a la participación en los controles de crecimiento para menores de 5 años y para madres gestantes, y a la asistencia a programas de educación formal para los niveles inicial y básico. En tercer lugar tenemos al programa de alimentación escolar Qali Warma, que opera en el Perú desde el 2013. Qali Warma ofrece desayuno y almuerzo escolar en aproximadamente 62 000 instituciones públicas de nivel primaria ubicadas en zonas rurales. Otros programas sociales que benefician a un importante segmento de la población son el Vaso de Leche, un programa de alimentos dirigido a la población en situación de pobreza, de larga data y con cobertura nacional; Cuna Más, un programa de guarderías iniciado en el 2012 sobre la base del programa Wawa Wasi; Pensión 65, un programa de transferencias de dinero para personas pobres de 65 años o más que opera desde el 2011 y que, en diciembre del 2016, contaba con 103 000 beneficiarios; Haku Wiñay, un programa productivo para zonas agrícolas, entre otros. Cabe destacar que Qali Warma amplía la cobertura del antiguo Programa Nacional de Asistencia Alimentaria (PRONAA) a partir de una logística descentralizada. Por su parte, Cuna Más está parcialmente basado en Wawa Wasi, programa que brindaba cuidado diurno a niños menores de 4 años, y que amplió su cobertura al sector rural con un servicio de atención a familias. Por último, Beca 18 es un programa de becas de educación superior para estudiantes talentosos de escuelas públicas.

Cuadro 1
Gasto en principales programas sociales (millones de soles)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Var. % 2015/2010
Programas sociales MIDIS	1763	1350	2107	2956	3874	3701	110,0
Programa Nacional de Apoyo Directo a los más Pobres, Juntos	613	327	725	891	1091	1067	74,1
Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma	631	343	321	1093	976	1217	93,0
Programa Nacional de Asistencia Solidaria, Pensión 65	1	24	257	451	669	762	-
Programa Nacional Cuna Más	73	78	169	181	255	292	301,3
Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES)	446	278	636	339	883	363	-18,5
Otros programas sociales principales	2683	3524	4548	5974	7561	9360	248,8
Programa de Saneamiento Urbano Rural	966	1414	1807	2667	2812	3472	259,4
Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED)	660	1113	1527	1286	1930	1572	138,2
Seguro Integral de Salud (SIS)	503	563	603	1111	1392	1747	247,2
Programa Techo Propio	332	258	262	447	614	1468	341,6
Programa Beca 18	-	1	121	217	482	812	
Ministerio de Transportes y Comunicaciones, Provias Descentralizado	221	175	228	246	331	288	30,0
Otros programas sociales	2008	2351	2340	2230	2413	3392	68,9
Total	6454	7225	8995	11 160	13 848	16 453	154,9
% del PBI	1,5	1,5	1,8	2,0	2,4	2,7	

Fuente: Ministerio de Economía y Finanzas (MEF).

Como se observa en el cuadro 1, el gasto que realiza el Estado peruano para algunos de estos y otros programas sociales ha ido creciendo anualmente. De esta forma, el gasto en programas sociales pasó de 1,5% del PBI en el 2010 a 2,7% en el 2015; así, el monto total invertido en programas sociales aumentó en 155% desde el 2010 (en términos nominales). Este incremento se debe tanto al fortalecimiento de algunos programas preexistentes —como Cuna Más o el SIS, que crecieron en 301% y 247%, respectivamente— como a la aparición de programas nuevos como Beca 18, que para el 2015 ya tenía asignados 812 millones de soles. Esta es la parte más focalizada del gasto social; además, están los programas de acceso universal, como acceso a educación básica y servicios de salud. Por falta de recursos fiscales, el Estado no ha logrado ampliar el gasto general y ha optado por incrementar el gasto en programas focalizados.

3. Cambios en los niveles de vida: evidencia de Niños del Milenio

La información anterior proviene de encuestas de hogares y cuentas nacionales. Un valor añadido del estudio Niños del Milenio (NdM) es que permite observar de qué manera un mismo grupo de hogares ha ido evolucionando durante un periodo de 15 años (ver el diseño del estudio en el recuadro 1). La trayectoria de vida de las cohortes seguidas por este estudio en el Perú está marcada, sin duda, por el contexto socioeconómico, así como por las políticas implementadas a lo largo de las últimas dos décadas. Ambas cohortes fueron favorecidas por un contexto económico propicio, que generó un incremento en las oportunidades de empleo y en los ingresos de la población. Asimismo, los hogares se beneficiaron con un mayor acceso a bienes y servicios públicos, así como a programas focalizados. La cohorte menor se benefició más con estos cambios durante su ciclo de vida.

Recuadro 1

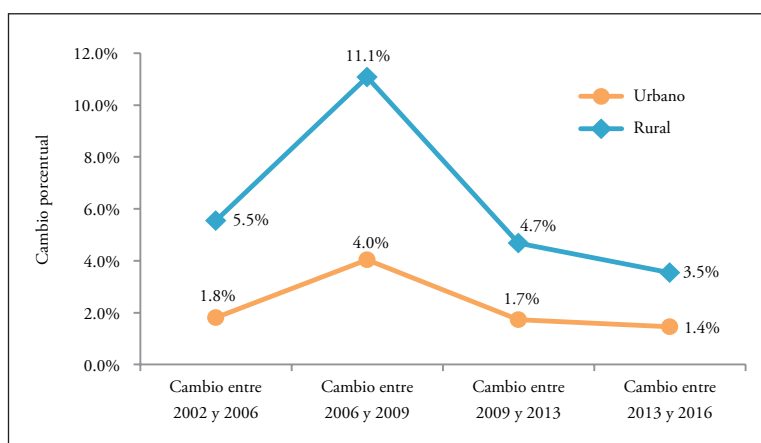
Sobre las cohortes de Niños del Milenio

Niños del Milenio (NdM) es un estudio longitudinal que ha seguido, durante 15 años, la vida de alrededor de 3000 niños en cada uno de los cuatro países de estudio: Etiopía, India, Perú y Vietnam. La muestra en cada país cuenta con dos cohortes: una cohorte menor, compuesta por niños que tenían alrededor de 1 año de edad durante la primera ronda (2002), y una cohorte mayor, con niños que tenían alrededor de 8 años durante la misma ronda. En el Perú, durante la primera ronda de encuestas, el estudio recolectó datos sobre 2052 niños para la cohorte menor y 714 niños para la mayor. Los niños fueron seleccionados al azar en 20 localidades, en las cuales se eligió aproximadamente a 100 niños para la cohorte menor y algo menos de 50 para la mayor. Estas localidades fueron escogidas aleatoriamente de entre el total de distritos del Perú, excluyendo el 5% de distritos más ricos (Escobal y Flores 2008).

Durante los 15 años que duró el estudio, se han realizado cinco rondas: 2002, 2006, 2009, 2013 y 2016. En cada ronda se aplicaron encuestas para recoger información sobre el hogar, el niño, el cuidador principal, entre otros datos. En la última ronda, del 2016, los niños de la cohorte menor se encontraban en la mitad de su adolescencia (15 años), mientras que los de la mayor eran ya adultos (22 años). La figura 1 muestra la edad promedio de cada niño según cohorte, ronda y año de encuesta. Las tasas de pérdida de las cohortes menor y mayor luego de 15 años son de 8,1% y 14,1%, respectivamente (Sánchez 2018). Estas tasas están muy por debajo que las de otros estudios longitudinales comparables en países en desarrollo. Además de estas rondas de encuestas, se realizaron cuatro rondas de recolección de data cualitativa para una submuestra de 50 niños —para los años 2007, 2008, 2022 y 2014— y dos encuestas a escuelas —en el 2011 y el 2017—.

Todo lo anterior se refleja en los resultados hallados en NdM, los que muestran una mejora sustancial en los niveles de vida de los hogares (Escobal y colaboradores 2008, Cueto y colaboradores 2012, Sánchez y Meléndez 2015, Sánchez y Pazos 2018).⁵ Entre la ronda 1 (2002) y la ronda 5 (2016), el gasto per cápita (real) de los hogares de la cohorte menor aumentó a una tasa promedio anual de 4,6%. Asimismo, el índice de riqueza —un indicador compuesto que resume información sobre la calidad de la vivienda, acceso a servicios básicos y tenencia de bienes durables— se incrementó a una tasa promedio anual de 3,1% (gráfico 4). Entre el 2002 y el 2016, el acceso a electricidad aumentó de 60% a 96%; el acceso a saneamiento, de 74% a 95%; y el acceso a agua entubada, de 58% a 80%. En casi todos los periodos, se documentan mejoras en el acceso a servicios básicos, a bienes durables —tales como televisión y lavadora— y

Gráfico 4
Tasa de crecimiento promedio anual del índice de riqueza del hogar entre 2002 y 2016



Fuente: Niños del Milenio.

5 Véase también Escobal, Saavedra y Vakis (2012).

a materiales de construcción del hogar. Sin embargo, la mayor parte de mejoras se observaron hacia mediados y fines de la década del 2000, aunque posteriormente hubo un desaceleramiento consistente con el ritmo de la actividad económica.

Apablaza y Yalonetzky (2013) llegan a una conclusión similar utilizando el enfoque de pobreza multidimensional. De manera interesante, estos autores observan que, de los cuatro países que conforman el estudio NdM a nivel internacional, el Perú destaca por la mayor reducción de pobreza. En los capítulos 2 y 3 sobre Educación y Nutrición, que forman parte de este reporte, se documentan también mejoras en los resultados educativos y los indicadores nutricionales.

No solamente se han observado mejoras en promedio, sino que, con el correr del tiempo, las brechas entre los grupos más y menos vulnerables se han ido reduciendo en la mayoría de indicadores de bienestar. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los valores promedio pueden ocultar grandes inequidades. Como documentan los informes de cada ronda mencionados anteriormente, las brechas de niveles de vida permanecen, y algunas incluso se han ampliado. Como se planteó en Cueto y colaboradores (2012) utilizando datos del 2009 (ronda 3), la vida en el Perú es mucho más difícil para un niño que es pobre, vive en una zona rural, tiene una madre con poca educación o pertenece a un grupo indígena. Escobal (2012) utiliza un enfoque de pobreza multidimensional con datos de las dos primeras rondas de NdM, y concluye que si bien hay una reducción en la inequidad según ciertos indicadores de pobreza y bienestar, esto enmascara un incremento en las inequidades cuando se miden la pobreza y el acceso a servicios en forma más detallada, y en particular para ciertos grupos vulnerables en los cuales no se observa ninguna reducción en la inequidad. De manera más descriptiva, Sánchez y Meléndez (2015), y Sánchez y Pazos (2018), realizaron un análisis de brechas utilizando datos hasta el 2013 y el 2016 —rondas 4 y 5, respectivamente—, y llegaron a una conclusión similar. Tomando como referencia la brecha entre niños cuya lengua materna es

el español y niños que no, mientras que la brecha en el acceso a electricidad y saneamiento entre ambos grupos se redujo considerablemente entre el 2002 y el 2016, durante el mismo periodo la brecha en el acceso a agua entubada se amplió.

4. Determinantes de los cambios en los niveles de vida: evidencia de Niños del Milenio

A continuación, se revisa qué evidencia obtenida a partir de los datos de NdM existe sobre los principales factores que han llevado a mejoras en los niveles de vida y en las oportunidades de los niños pobres. Aunque el impacto específico del crecimiento económico sobre el bienestar de los hogares pobres en el Perú no se ha estudiado directamente con datos de NdM, la evidencia disponible sugiere que el crecimiento económico observado durante la década del 2000 fue de naturaleza pro pobre, es decir, favoreció más a las familias pobres (véase García y Céspedes 2011). Lo que se ha estudiado de manera más específica en NdM es el impacto del gasto social y de los programas sociales. Un dato tomado en cuenta en varios estudios es el gasto per cápita del hogar, el cual puede considerarse como un indicador del nivel de pobreza de este. Por su parte, dos indicadores respecto a los niños que han sido ampliamente estudiados son talla-por-edad y desnutrición crónica.⁶ Como referencia, la tasa de desnutrición crónica en la ronda 1 de NdM fue de 30% para la cohorte menor —cuando los niños tenían entre 6 y 18 meses—.

6 El indicador de talla-por-edad (*z-score*) mide si un niño tiene la talla adecuada para su edad y sexo según el estándar de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Cuando la talla está dos desviaciones estándar por debajo de la talla mediana de un niño saludable, esto se considera un síntoma de desnutrición crónica; y si está tres desviaciones estándar por debajo, un síntoma de desnutrición crónica severa.

En términos del impacto del gasto social, Gajate-Garrido (2013) evalúa el impacto del gasto público en el ámbito regional sobre el estado nutricional a la edad de 5 años (ronda 2). A priori se espera que el gasto público esté negativamente correlacionado con el estado nutricional de niños menores de 5 años, debido a que se espera que el Estado gaste más en las zonas donde hay mayores niveles de desnutrición crónica. A fin de lidiar con este aspecto, Gajate-Garrido aprovecha la existencia del canon minero como un factor exógeno que determina el incremento de los ingresos del gobierno regional y, por tanto, el nivel de gasto público en el tiempo debido a la existencia de zonas de explotación minera, y analiza si este aumento en el gasto lleva a mejoras en el estado nutricional de los niños. En promedio, la autora no encuentra una relación entre cambios en el gasto público entre el 2002 y el 2006 y cambios en el estado nutricional de los niños entre dichos años. Sin embargo, al distinguir entre zonas urbanas y rurales, halla que el gasto público tiene un impacto positivo solo en zonas urbanas. De hecho, en zonas rurales en algunos casos el impacto sería negativo. Se sugiere que la razón detrás de este resultado es la pobre calidad de los servicios de salud públicos en zonas rurales, algo que se ha encontrado en otros estudios que usan datos de la Encuesta Demográfica y de Salud (véase, por ejemplo, Valdivia 2004).

Una manera alternativa de observar el impacto del gasto social en la niñez es enfocarse en programas sociales específicos. Un programa que ha sido ampliamente estudiado es el de las transferencias condicionadas de dinero Juntos. Por su diseño, este programa puede tener un impacto tanto en el nivel de pobreza del hogar como en el capital humano acumulado por los hijos a lo largo del ciclo de vida, en particular en indicadores nutricionales y educativos. El primer tipo de impacto se podría producir por la transferencia monetaria bimestral que recibe la familia si cumple con las responsabilidades en salud y educación —asistencia a controles de crecimiento y desarrollo de niños menores de 5 años, y matrícula y asistencia escolar mínima para niños y adolescentes en edad escolar—, mientras que

el segundo tipo de impacto se podría generar, precisamente, por el cumplimiento de estas corresponsabilidades.

A fin de evaluar el impacto del programa Juntos, los autores han recurrido a diversos métodos de medición no experimental con el fin de establecer un contrafactual adecuado; es decir, identificar un conjunto de hogares no beneficiados por el programa que sean comparables con aquellos que sí lo son. Una serie de estudios cuantitativos y cualitativos que utilizan datos de NdM han servido tanto para confirmar los hallazgos anteriores⁷ como para observar el impacto del programa en otras dimensiones. Al explotar la naturaleza longitudinal de los datos de NdM, y el hecho de que los datos de las primeras dos rondas se pueden utilizar como línea de base, estos estudios representan, además, una contribución desde el punto de vista metodológico.

Escobal y Benites (2012a) encuentran un impacto positivo del programa sobre el ingreso del hogar, lo que está en línea con un estudio más reciente que descubre un impacto positivo del programa sobre la tenencia de activos productivos (Cirillo y Giovannetti 2018). Al mismo tiempo, Escobal y Benites detectan una disminución del trabajo infantil remunerado, pero esta se produce junto con un incremento del trabajo infantil no remunerado, es decir, del trabajo doméstico a la edad de 8 años. Similar hallazgo hacen Johansson y Rondeau (2015), lo cual se puede considerar

7 Respecto a la evidencia del impacto de Juntos que no proviene de NdM, Perova y Vakis (2009 y 2012) utilizaron datos de la Encuesta Nacional de Hogares del Perú para evaluar el efecto de este programa sobre una serie de indicadores tanto del hogar como de los niños. Ambos estudios encuentran una reducción en la pobreza monetaria del hogar, así como un aumento en el gasto total per cápita y en el gasto en alimentos per cápita del hogar. Asimismo, los autores descubren un incremento en el uso de servicios de salud para niños menores de 5 años y un aumento en la asistencia a la escuela para el grupo etario de 6 a 17 años. Por su parte, Sánchez y Jaramillo (2012), sobre la base de la Encuesta Nacional Demográfica y de Salud, encontraron que Juntos tuvo un impacto positivo sobre talla-por edad y redujo la desnutrición crónica severa, mas no la desnutrición crónica.

como un efecto inesperado y no deseado del programa. Asimismo, Escobal y Benites encuentran que las madres beneficiadas por este programa tienen menos “sentimientos positivos” respecto a las labores del Gobierno, así como menores niveles de satisfacción en general. Los autores argumentan que estos resultados podrían deberse a la presión a la cual son sometidos los hogares beneficiados. Esta idea se analiza con más detalle en Escobal y Benites (2012b), texto en el que los autores señalan que las madres beneficiadas por el programa enfrentan una serie de exigencias que no son realmente correspondabilidades de Juntos. Si bien muchas de estas exigencias adicionales son de carácter altruista —por ejemplo, uso de la transferencia monetaria para inversión en cultivo de plantas o cría de animales pequeños—, esto puede llevar a una confusión entre los beneficiarios respecto a los verdaderos objetivos del programa, algo que se observa claramente en la evidencia cualitativa analizada por Streuli (2012).

En cuanto al impacto del programa sobre el estado nutricional, Andersen y colaboradores (2015) encuentran que este impacto, medido en términos de talla-por-edad y desnutrición crónica, es mayor en la medida en que aumenta el tiempo de exposición al programa. Por su parte, Sánchez, Meléndez y Behrman (2018) analizaron el impacto que tuvo el programa tanto en los integrantes de la cohorte menor de NdM —nacidos en el 2001-2002— como en sus hermanos menores —nacidos en su mayoría entre el 2003 y el 2006—. Debido a que buena parte de los hermanos menores estaban aún en la infancia temprana cuando Juntos comenzó a operar, los autores hipotetizan que el impacto sobre estos últimos podría ser mayor. En efecto, se encuentra que Juntos tuvo un mayor efecto en los hermanos menores, sobre todo en la reducción de la desnutrición crónica severa. Ahora bien, a fin de poner los resultados de ambos estudios en contexto es importante mencionar que la expansión de Juntos se produjo a la par que una mayor inversión en los servicios ofrecidos a los niños menores de 5 años y a las madres gestantes por los centros de salud, medida promovida por la estrategia Crecer y reafianzada por el PpR. De este modo,

los impactos de Juntos no deben entenderse de manera aislada, sino que reflejan en parte el afianzamiento de una estrategia nacional articulada para luchar contra la desnutrición crónica (véase, por ejemplo, Marini y colaboradores 2017).

En términos del efecto de Juntos sobre el desarrollo cognitivo, tres estudios que utilizan datos de NdM (Escobal y Benites 2012a; Andersen y colaboradores 2015; Sánchez, Meléndez y Behrman 2018) han evaluado el posible impacto del programa a la edad de 8 años en el logro cognitivo, medido con el test de vocabulario en imágenes Peabody. Este impacto podría explicarse por al menos tres razones: la presencia de una responsabilidad de asistencia a la escuela, un mayor gasto en educación por parte de los hogares y la existencia de un vínculo —biológico y conductual— entre nutrición y cognición. Ninguno de los estudios mencionados encuentra impactos del programa sobre la cohorte menor. Sin embargo, en un estudio reciente, Sánchez, Melendez y Behrman (2018) hallan un impacto positivo en el puntaje en el test de Peabody en los hermanos menores; es decir, en los niños que se beneficiaron del programa Juntos durante la infancia temprana. Este hallazgo es importante, pues indica que el impacto del programa sobre el capital humano es mayor para quienes se benefician desde un periodo temprano de la vida.

Además de Juntos, otro programa social que ha sido evaluado con datos de NdM es Wawa Wasi, programa de guarderías que, actualmente, ha sido reemplazado por Cuna Más. Este punto se explora en el capítulo 2. Más recientemente, Guerrero y colaboradores (2017) realizaron un estudio cualitativo en el que analizaron la implementación del programa Beca 18 y su impacto en las trayectorias de vida de los y las jóvenes que viven en un distrito del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM). Los autores encontraron que, pese a que Beca 18 es un programa muy importante y valorado por la población del distrito, su implementación aún requiere ser fortalecida: hace falta institucionalizar acuerdos de cooperación con actores locales, repensar la asignación de roles y responsa-

bilidades de las oficinas de gestión local y regional, y facilitar el proceso de migración y adaptación de los jóvenes becarios. A partir del análisis longitudinal de las trayectorias de vida de los jóvenes, los autores hallan que Beca 18 efectivamente favorece el acceso de jóvenes del VRAEM a la educación superior, y que, además, les da la oportunidad de culminar con tranquilidad sus estudios superiores, mejora sus aspiraciones educativas y laborales, y los aleja de amenazas que aquejan a la población juvenil de la zona, tales como deserción, embarazos tempranos, narcotráfico, etcétera.

Finalmente, dos programas sociales cuyo impacto ha sido estudiado con datos de NdM son el Vaso de Leche y los Comedores Populares. Evidencia previa sugiere que, debido a su pobre contenido alimentario, este tipo de programas no tienen un impacto nutricional sobre los niños beneficiados (Stifel y Alderman 2003). Lo que se ha analizado en NdM es el posible impacto de estos programas en el riesgo de que los niños de 8 años o sus madres caigan en sobrepeso u obesidad. Al respecto, Carrillo-Larco y colaboradores (2016) encuentran que los niños beneficiados por el programa Vaso de Leche presentan un menor riesgo de caer en sobrepeso u obesidad, mientras que las madres que participan en los programas de Comedores Populares sí enfrentan un mayor riesgo. Si bien estos resultados son de interés, deben ser interpretados con cautela debido a que el análisis estadístico no controla por la posible autoselección de las familias respecto a este tipo de programas.

Además de los programas sociales, otro aspecto que ha sido estudiado en NdM es el rol de la migración como una estrategia de las familias para mejorar sus niveles de vida y aprovechar las oportunidades disponibles para sus hijos. Escobal y Flores (2009) exploran el impacto de la migración de la madre antes del nacimiento del hijo sobre resultados a la edad de 1 año y 5 años (rondas 1 y 2). Dado que la migración es una decisión asociada a características del hogar potencialmente no observables, que podrían sesgar la estimación, los autores utilizan la ocurrencia del conflicto interno del Perú desde la década de 1980 hasta mediados de 1990

como un evento exógeno —o serie de eventos— que obligó a las madres a desplazarse geográficamente cuando eran jóvenes. Al aplicar esta estrategia, los autores encuentran que una migración de la madre previa al nacimiento del niño tiene como consecuencia una serie de resultados positivos para él, incluyendo mejores indicadores nutricionales a la edad de 5 años. El resultado se explica porque las familias que migraron cuentan con mayores niveles de ingreso y logran acceder tanto a mejores servicios como a información de más calidad, aunque hay que anotar que algunos de estos canales solo operan cuando la migración es desde una zona rural a una zona urbana. Cabe destacar que, a pesar de los efectos positivos de la migración, no se detectan mejoras en aprendizajes medidas por el test de Peabody a la edad de 5 años.

5. Lecciones y principales mensajes

Durante los últimos 15 años, el nivel de vida de los hogares peruanos ha mejorado considerablemente. Sin embargo, aún existen grandes inequidades que ponen en situación vulnerable a ciertos grupos de niñas y niños, particularmente a aquellos nacidos en hogares pobres en zonas rurales y cuya lengua materna no es el español. Respecto a los principales hallazgos de NdM, la evidencia demuestra que el gasto social no necesariamente logra un impacto, a menos que este sea focalizado y que esté acompañado por mejoras en la calidad de los servicios. Tal es el caso del programa Juntos, para el cual la evidencia generada a partir de datos de NdM ha sido sustantiva. Por otro lado, la evidencia de NdM ha contribuido a demostrar que si bien las políticas sociales han sido importantes para explicar las mejoras en los resultados de niñez, en ocasiones pueden tener efectos no deseados, los que deben ser tomados en cuenta por los hacedores de política. Finalmente, cabe mencionar que la evidencia de ausencia de resultados positivos de ciertos programas también puede ser útil, en la medida en que ofrece una oportunidad para hacer las correcciones pertinentes.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

*Alcázar, L. y A. Sánchez (2016). *El gasto público en infancia y niñez en América Latina y el Caribe: ¿cuánto y cuán efectivo?* Documento para discusión 448. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo.

Andersen, C., S. Reynolds, J. Behrman, B. Crookston, K. Dearden, J. Escobal, S. Mani, A. Sánchez, A. Stein y F. Fernald (2015). Participation in the Juntos Conditional Cash Transfer Program in Peru Is Associated with Changes in Child Anthropometric Status but Not Language Development or School Achievement. *The Journal of Nutrition*, 145(10), 2396-2405.

Apablaza, M. y G. Yalonetzky (2013). *Decomposing multidimensional poverty dynamics*. Working paper 101. Oxford: Young Lives.

Carrillo-Larco, R., J. Miranda y A. Bernabé-Ortiz (2016). Impact of Food Assistance Programs on Obesity in Mothers and Children. *American Journal of Public Health* 106.7, 1301-1307.

Cirillo, C. y G. Giovannetti (2018). *The Impact of Conditional Cash Transfers on Households Investments in Productive Assets and Activities: Evidence from the Juntos Programme in Peru*. Working Paper 3/2018. Florencia: DISEI-Università degli Studi di Firenze,

Cueto, S., G. Guerrero, J. León, A. Zevallos y C. Sugimaru (2009). *Promoting early childhood development through a public programme: Wawa Wasi in Peru*. Working paper 51. Oxford: Young Lives.

Cueto, S.; J. Escobal, M. Penny y P. Ames (2012). *¿Quién se queda atrás? Resultados iniciales del estudio Niños del Milenio, tercera ronda de encuestas en el Perú*. Lima: GRADE-Niños del Milenio.

- Escobal, J. (2012). *Multidimensional Poverty and Inequality of Opportunity in Peru: Taking Advantage of the Longitudinal Dimension of Young Lives*. Working paper 79. Oxford: Young Lives.
- Escobal, J. y E. Flores (2009). *Maternal migration and child well-being in Peru*. Working paper 56. Oxford: Young Lives.
- Escobal, J. y C. Ponce (2007). *Trade liberalization and child welfare: assessing the impact of a free trade agreement between Peru and the USA*. Working paper 36. Oxford: Young Lives.
- Escobal, J. y S. Benites (2012a). Algunos impactos del programa Juntos en el bienestar de los niños: evidencia basada en el estudio Niños del Milenio. *Boletín de Políticas Públicas sobre Infancia* 5. Lima: Niños del Milenio.
- Escobal, J. y S. Benites (2012b). Transferencias y condiciones: efectos no previstos del programa Juntos. *Boletín de Políticas Públicas sobre Infancia* 5. Lima: Niños del Milenio.
- Escobal, J., J. Saavedra y R. Vakis (2012). *¿Está el piso parejo para los niños en el Perú?: medición y comprensión de la evolución de las oportunidades*. Lima: Banco Mundial-GRADE.
- Escobal, J.; P. Ames, S. Cueto, M. Penny y E. Flores (2008). *Resultados iniciales del estudio Niños del Milenio, segunda ronda de encuestas en el Perú*. Oxford: Young Lives.
- García, J. M. y N. Céspedes (2011). *Pobreza y crecimiento económico: tendencias durante la década del 2011*. Documento de trabajo 2011-021. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Gajate-Garrido, G. (2013). Excluding the Rural Population: The Impact of Public Expenditure on Child Malnutrition in Peru. *World Bank Economic Review* 28 (3), 525-544.

- Guerrero, G., V. Rojas, S. Cueto, S. Leandro y J. Vargas (2017). *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable: ¿Cómo cambia Beca 18 la vida de los y las jóvenes del VRAEM?* Mimeo.
- Johansson, E. y J. Rondeau (2015). Cash for class: an investigation into child labour and enrolment subsidies in Peru. *Student paper*. Oxford: Young Lives.
- *Marini, A., C. Rokx y P. Gallagher (2017). *Standing tall: Peru's success in overcoming its stunting crisis*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- *Miranda, M., A. Aramburú, J. Junco y M. Campos (2010). Situación de la calidad de agua para consumo en hogares de niños menores de cinco años en Perú, 2007-2010. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(4), 506-511.
- *Perova, E. y R. Vakis (2009). *Welfare impacts of the Juntos program in Peru: evidence from a non-experimental evaluation*. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- *Perova, E. y R. Vakis (2009). Five years in Juntos: New evidence on the program's short and long-term impacts. *Economía*, 35(69), 53-82.
- Sánchez, A. (2018). *Diseño y métodos del estudio Niños del Milenio-Perú. Resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de Niños del Milenio-Perú*. Informe de ronda. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- Sánchez, A. y M. Jaramillo (2012). Impacto del programa Juntos sobre la nutrición. *Estudios Económicos* 23, 53-66. Lima: Banco Central de Reserva del Perú.
- Sánchez, A. y G. Meléndez (2015). *Cambios en el bienestar de los hogares: resultados iniciales del estudio Niños del Milenio, cuarta ronda de encuestas en el Perú*. Informe de ronda. Lima: GRADE-Niños del Milenio.

- Sánchez, A., G. Meléndez y J. Behrman (2018). Impact of Juntos conditional cash transfer program on nutritional and cognitive outcomes in Peru: comparison between younger and older initial exposure. *Economic Development and Cultural Change* [Forthcoming].
- Sánchez, A. y N. Pazos (2018). *Cambios en el bienestar de los hogares: resultados iniciales del estudio Niños del Milenio, quinta ronda de encuestas en el Perú. Informe de ronda*. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- *Seminario, B. y N. Alva (2012). EL PIB, tres siglos pasados y media centuria venidera. En B. Seminario, C. Sanborn y N. Alva (editores). *Cuando despertemos en el 2062*. Capítulo 4. Lima: Universidad del Pacífico.
- *Stifel, D. y H. Alderman (2003). *The “Glass of Milk” subsidy program and malnutrition in Peru*. Policy Research Working Paper 3089. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Streuli, N. (2012). *Experiences of Juntos, a Conditional Cash Transfer Scheme in Peru*. Working paper 78. Oxford: Young Lives.
- *Valdivia, M. (2004). Poverty, infrastructure and the nutrition of peruvian children. *Economics and Human Biology* 2(3), 489-510.





CAPÍTULO 2 EDUCACIÓN

Santiago Cueto y Claudia Felipe⁸

1. Contexto

En contra de lo que algunos analistas y líderes de opinión suelen argumentar, la educación peruana ha logrado grandes avances durante las últimas décadas. Estos se vinculan, en primer lugar, a un notable crecimiento de la cobertura en todos los niveles. Así, sobre la base de la Encuesta Nacional de Hogares, se puede observar que la tasa neta de asistencia en educación inicial en el 2016 fue 88%; en primaria, 93,4%; y en secundaria, 83,1%. Asimismo, ese año, 36,7% de los jóvenes de 17 a 21 años asistían a algún instituto de educación superior o universidad.⁹ En cuanto a aprendizajes, tanto las evaluaciones censales nacionales (ver cuadro 1) como las internacionales —del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO para primaria y del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) para secundaria— han mostrado grandes progresos. Por ejemplo, en la tercera prueba del LLECE, el Perú fue uno de los países que más mejoró en lectura y matemática, comparado con el 2006 (Ganimian 2015). En la prueba PISA, del 2001 al 2015, los estudiantes peruanos también mostraron notables mejoras en comprensión de lectura, así como en ciencia

8 Los autores agradecen los valiosos comentarios de Gabriela Guerrero, Alan Sánchez y Vanessa Rojas, de GRADE, y de Patricia Espinoza, de la Universidad de Oxford, a una versión preliminar del presente documento.

9 Análisis realizado por los autores. Se usa la proporción de niños que asisten a la escuela / niños de 3 a 5 años (inicial), 6 a 11 (primaria), 12 a 16 (secundaria) y 17 a 21 (superior).

y matemática (Caro y colaboradores 2004, Asmat y colaboradores 2004, Gurria 2016).

Cuadro 2
Porcentaje de estudiantes que alcanzaron un nivel satisfactorio en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)

Año	Segundo de primaria		Segundo de secundaria	
	Lectura	Matemática	Lectura	Matemática
2007	15,9	7,2	-	-
2008	16,9	9,4	-	-
2009	23,1	13,5	-	-
2010	28,7	13,8	-	-
2011	29,8	13,2	-	-
2012	30,9	12,8	-	-
2013	33	16,8	-	-
2014	43,5	25,9	-	-
2015	49,8	26,6	14,7	9,5
2016	46,4	34,1	14,3	11,5

Fuente: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC).

Por otro lado, es obvio que a la educación peruana le falta mucho para cumplir los lineamientos de la Ley General de Educación del 2003, vinculados a una educación de calidad para todos. Así, por ejemplo, en todas las pruebas mencionadas se puede observar que la mayoría de estudiantes no alcanzan un rendimiento satisfactorio según los niveles establecidos en cada caso. En PISA, los resultados educativos están claramente por debajo de los promedios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) e incluso de algunas naciones con niveles de desarrollo económico similares que los del Perú; por ejemplo, los estudiantes de Vietnam, país incluido también en el estudio Niños del Milenio (NdM), obtuvieron un resultado muy por encima del de nuestros

estudiantes en la prueba PISA (Gurria 2016). Además del bajo rendimiento promedio, está el reto de la inequidad. Así, las brechas en cobertura y rendimiento que se observan en múltiples estudios se asocian a variables sociodemográficas de los estudiantes, tales como pobreza, baja educación materna, pertenecer a un grupo indígena y vivir en una zona rural. Durante los últimos años, se han diseñado varios estudios que han buscado entender qué explica los bajos resultados en promedios en rendimiento y los altos niveles de inequidad educativa en el país. En el presente capítulo, resumimos y discutimos información que proviene principalmente de 15 años de estudio durante los cuales se han utilizado las bases de datos de NdM vinculadas a estos retos. En algunos casos se incluyen investigaciones realizadas con otras bases de datos y fuentes, como complemento para pintar una visión panorámica de lo que se sabe sobre educación, procurando así sugerir pistas tanto para futuros estudios como para políticas públicas en el país.

Como se mencionó en la presentación, el estudio NdM incluye a alrededor de 2000 niños y niñas nacidos en el 2001 y a 750 nacidos en 1994 en el Perú, con muestras de similar tamaño en cada uno de los otros tres países. Las encuestas de hogares administradas a estos niños, niñas, jóvenes y sus familias en cinco rondas permiten describir diversos aspectos de su entorno familiar, acceso a servicios y programas, trayectorias y resultados educativos, así como la interacción entre estos. En algunos casos, es posible además comparar las mismas variables entre las dos cohortes, menor y mayor, cuando sus integrantes tenían la misma edad, para estimar si los más jóvenes muestran mejores indicadores (ver la figura 1 en la *Presentación* de este reporte). Adicionalmente, en educación hemos aplicado dos encuestas en las instituciones educativas a las que asistían algunos estudiantes de la muestra durante la primaria —en el 2011— y la secundaria —en el 2017—. A continuación, se presentan las principales lecciones aprendidas de la revisión de estudios realizada con estas bases de datos.

2. La educación inicial como base de la trayectoria educativa

En el Perú, de acuerdo con la Ley General de Educación, la asistencia a educación inicial es obligatoria. Sin embargo, hay grupos de niños y niñas de 3 a 5 años que no logran matricularse o lo hacen solamente el año previo al inicio del primer grado, es decir, a los 5 años (Streuli 2012). En la muestra de NdM, el porcentaje de niños que a los 5 años no asisten a educación inicial es más bajo en la cohorte menor (14%) que en la cohorte mayor (29%) (Cueto, Miranda, León y Vásquez 2016). Este resultado está en línea con una tendencia creciente a la matrícula en todos los niveles (Guadalupe y colaboradores 2017).

Para los más pequeños —de 6 a 36 meses—, existe el programa Cuna Más —antes llamado Wawa Wasi—, a cargo del Estado. Este es un servicio con múltiples modalidades, orientado a promover el desarrollo, la nutrición y la salud de niños y niñas que viven en contextos de pobreza. NdM realizó un estudio en el que se encontró que no se notaban diferencias ni en el desarrollo motor grueso y fino ni en el lenguaje entre niños y niñas que participaban en el programa respecto a sus pares que no participaban (Cueto, Guerrero, León, Zevallos y Sugimaru 2009). El estudio mostró que muchas personas concebían el servicio principalmente como de cuidado diurno y no de promoción del desarrollo infantil. La versión actual del programa pone mayor énfasis en la educación y el desarrollo de los niños, buscando así lograr más impacto en sus aprendizajes tempranos.

Para los niños de 3 a 5 años existen programas formales públicos y privados —jardines— y programas no formales —como el Programa No Estandarizado de Educación Inicial (PRONOEI)—, que funcionan en general en contextos de mayor pobreza y menor densidad poblacional. En los jardines, quienes brindan el servicio son, por lo común, docentes tituladas, mientras que en los PRONOEI las aulas están a cargo de madres de la comunidad entrenadas y supervisadas por el Estado. Algunos estudios realizados por NdM —por ejemplo, Díaz (2006) y Cueto, León, Miranda, Dearden,

Crookston y Behrman (2016)— indican que, aun luego de controlar por características socioeconómicas, cuando los niños y niñas que asistieron a un PRONOEI cursan primaria, muestran un rendimiento similar que el de sus pares que no asistieron a inicial, y significativamente por debajo del que exhiben los niños que acudieron a jardines. Favara y colaboradores (documento sin publicar) hallan que estas diferencias se mantienen hasta los 12 años. También encuentran algunas diferencias a favor de quienes han asistido a jardines en variables socioemocionales como orgullo, autoestima, sentido de autoeficacia, relaciones con pares y padres, y aspiraciones educativas, aunque con mejores resultados para estudiantes de jardines privados. Estos datos sugieren que en la provisión de servicios existe inequidad a favor de los niños que asisten a jardines —sobre todo privados— y con menores resultados en general para los que asisten a PRONOEI. Con relación a alternativas de política, una posibilidad sería fortalecer estos últimos con mejores servicios profesionales y recursos de diferente tipo, aunque, durante los últimos años, el Ministerio de Educación ha iniciado una política para convertir los PRONOEI en jardines públicos.

Otro tema analizado en NdM es la transición entre educación inicial y primaria, que constituye un reto para muchos niños y sus familias, dado que a menudo representa cambiar de local, de docente, de prácticas pedagógicas y de nivel de exigencia académica (Ames, Rojas y Portugal 2009). Las autoras sugieren buscar formas para articular estos niveles y favorecer el aprendizaje de los estudiantes. De hecho, como se verá más adelante, la transición entre primaria y secundaria también representa un reto importante para los jóvenes, que muestran altas tasas de repetición y deserción al inicio de la secundaria (Ames y Rojas 2010).

Woodhead y colaboradores (2009) analizaron los retos para lograr calidad y equidad en la educación inicial en los cuatro países de NdM. Entre sus resultados destacan las altas aspiraciones que las familias asignan a la educación, las cuales a menudo parecerían verse truncadas por un sistema que ofrece baja calidad en contextos rurales o de alta pobreza.

Las trayectorias educativas de los niños y jóvenes en nuestra muestra se asocian estrechamente con las características socioeconómicas de sus familias, que fueron mencionadas en la presentación de este informe, de modo que predicen el número de años que el niño pasará en educación inicial, y luego su rendimiento a los 5 y 8 años (Cueto, León y Muñoz 2014). He aquí la importancia de enfatizar políticas que superen la inequidad desde la primera infancia.

3. Rendimiento, extraedad y deserción: quiénes avanzan y quiénes se quedan atrás

Diversos instrumentos internacionales señalan que el derecho a la educación de calidad incluye la adquisición de aprendizajes y no solo el acceso a la educación.¹⁰ Niños del Milenio ha registrado las habilidades de la cohorte menor desde los 5 años. Los resultados muestran que, al menos desde esa edad, se registran brechas significativas en vocabulario receptivo —medido a través del Test de Vocabulario de Imágenes de Peabody (TVIP) una prueba considerada un indicador de desarrollo cognitivo— y en nociones básicas de matemática según una prueba llamada CDA (Cueto, León, Guerrero y Muñoz 2009). Las brechas se vinculan al nivel de riqueza de la familia cuando el niño o niña tenía un año de edad, a la etnicidad —los estudiantes de familias indígenas presentan menor rendimiento que los castellanohablantes— y al nivel educativo de la madre —los estudiantes cuyas madres solo alcanzaron secundaria incompleta o menos presentan, en general, menor rendimiento que sus pares con madres más educadas (ver Cueto, Miranda, León y Vásquez 2016)—. No se trata de un problema exclusivo del Perú, pues las brechas en habilidades

10 Ver, por ejemplo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de Naciones Unidas, disponible en <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>.

tempranas se observan en varios países latinoamericanos (Schady y colaboradores 2014). Sin embargo, López Boo (2014) comparó la asociación entre nivel socioeconómico y rendimiento en los cuatro países de NdM, y encontró que en el Perú es más fuerte. Como se dijo antes, la relevancia de las habilidades a los 5 años de edad proviene del hecho de que predice las habilidades a los 8 años (Glewwe y colaboradores 2014, Junyent 2015) y a los 12 años (Cueto Miranda, León y Vásquez 2016). Todo esto refuerza la importancia de contar con una educación inicial de calidad y, en general, con servicios integrales —incluyendo salud, nutrición y lucha contra la pobreza— ajustados para que sean eficaces en contextos culturales específicos. Sobre este tema, un estudio que utilizó los cuatro países de NdM encontró que la desnutrición crónica —definida como baja talla para edad— al año de edad se asociaba con los aprendizajes a los 8 años. Sin embargo, los niños y niñas que se recuperaban de la desnutrición crónica entre estas edades también lo hacían, en alguna medida, en el rendimiento en pruebas (Crookston y colaboradores 2013).¹¹

La buena noticia, sin embargo, es que, en cada comparación que hemos realizado, se observan rendimientos de la cohorte menor superiores que los de la cohorte mayor cuando estos niños tenían la misma edad. El gráfico 5 muestra este patrón para el TVIP.

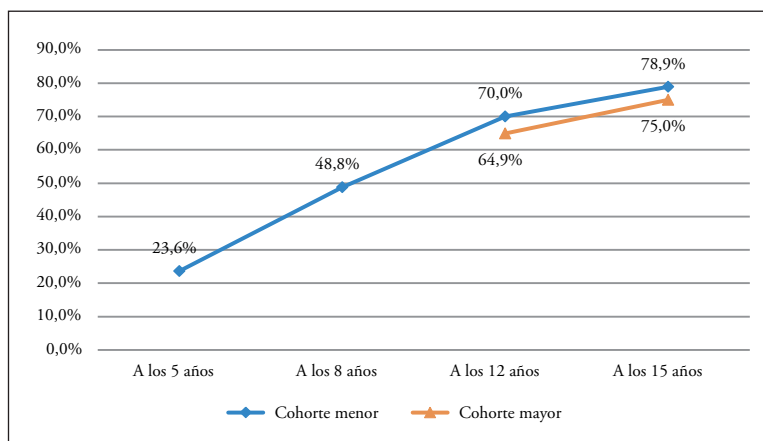
En NdM administramos, asimismo, pruebas de rendimiento en comprensión de lectura y matemática a los 8, 12 y 15 años de edad. Los resultados muestran patrones de inequidad muy similares que los observados a los 5 años (Cueto, Miranda, León y Vásquez 2016). Un patrón similar se encontró para ítems comunes entre cohortes en matemática, con mejores puntajes para los más jóvenes. Estos resultados van en la misma línea de mejoras en pruebas nacionales e internacionales mencionadas al inicio del presente documento.

Otro indicador comúnmente usado en educación es el porcentaje de estudiantes con extraedad. Este indicador se refiere a los estudiantes que

11 Para una discusión más amplia sobre este tema, véase el capítulo 3 del presente reporte.

Gráfico 5

Resultados en vocabulario receptivo (TVIP) por edad y cohorte



Nota: Los puntajes se presentan como porcentaje de respuestas correctas sobre el total posible.

Fuente: Niños del Milenio. Se considera a los niños presentes en las cinco rondas.

Las diferencias de medias entre cohortes a los 12 y 15 años son estadísticamente significativas.

están uno o más años atrasados con respecto a la edad normativa para el grado —se espera que los estudiantes de 6 años se matriculen en primer grado y avancen un año por grado hasta culminar el decimoprimer, que es quinto de secundaria—. Así, a los 8 y 15 años, el porcentaje de estudiantes con extraedad en la cohorte mayor era 17,2% y 49,2% respectivamente. En cambio, a las mismas edades, 11,8% y 37,4% de la cohorte menor mostraba extraedad (Cueto y Felipe 2018). Finalmente, en cuanto a deserción, la cohorte menor exhibe nuevamente mejores indicadores que la cohorte mayor a los 12 años, aunque la deserción se incrementa durante los siguientes años, cuando los estudiantes pasan a secundaria (Cueto, Miranda, León y Vásquez 2016). La deserción escolar parece estar asociada a una serie de características de los estudiantes durante su infancia, como, por ejemplo, sus habilidades y nivel de desnutrición crónica, así como al grado de riqueza de su familia (Valdivieso 2015).

En todos los indicadores mencionados, el patrón es muy similar: a pesar de que existen mejores indicadores para la cohorte menor, se observan brechas notables en ambas cohortes en todas las rondas asociadas a riqueza familiar, etnicidad, ruralidad y educación de la madre. Las brechas que se registran entre varones y mujeres en general son menores que las mencionadas. Por ejemplo, en rendimiento favorecen a los varones en matemática y a las mujeres en lectura. Dercon y Singh (2013) analizaron las diferencias entre varones y mujeres de las dos cohortes a diferentes edades en cuanto a aspiraciones educativas, autopercepción de bienestar y competencias sociales. Para la India encontraron un resultado que, en general, favorece a los varones, pero para el Perú los resultados son mixtos. Esto no significa que no permanezcan retos vinculados al género en la educación peruana. La evidencia sugiere que, por ejemplo, existen retos educativos asociados a la imagen de varones y mujeres que se transmite en textos educativos, que promueven los roles sociales tradicionales de cada uno (Espinosa 2004). También se mantienen retos vinculados a las altas tasas de embarazo adolescente no deseado, con lo que esto implica para continuar los estudios y acceder a la educación superior (Rojas, Guerrero y Vargas 2016) y a los roles de género en comunidades rurales e indígenas (Ames 2013).

Finalmente, es claro que en el Perú se presentan brechas en el acceso a la educación y a los aprendizajes vinculadas a discapacidad (Cueto, Miranda y Vásquez 2016). En NdM no hemos tenido suficientes casos como para analizar estas brechas, aunque en un estudio reciente encontramos que la muestra incluye a estudiantes con bajos niveles de agudeza visual, asociada con pobre rendimiento en matemática y vocabulario, aunque no con lectura (Cueto, Escobal, León y Penny 2017). Sin duda, el vínculo entre discapacidad y educación debería ser un tema de análisis e interés en políticas durante los próximos años, como parte del objetivo de reducir inequidades.

4. Las oportunidades de aprendizaje se distribuyen de manera inequitativa

Una pregunta de gran relevancia para la política educativa es si el sistema promueve calidad para todos los estudiantes. Como se ha visto, los resultados en pruebas de aprendizaje, extraedad y deserción son inequitativos. A continuación, se resumen algunos estudios que buscan dilucidar si estos resultados se deben puramente a factores relacionados con el individuo y su familia —como la pobreza— o si el sistema educativo refleja estas diferencias o incluso las acrecienta mediante el servicio educativo disponible para diferentes grupos. En NdM se han desarrollado varios estudios que apuntan a entender las oportunidades educativas de los niños, niñas y jóvenes. En este estudio, se define *oportunidades educativas* en un sentido amplio, vinculado a la calidad y pertinencia de la escuela. Idealmente, el sistema educativo debería promover tanto el crecimiento en promedio como la reducción de las brechas entre grupos como los mencionados, procurando lo que podríamos llamar un *crecimiento educativo sano*. La vía sería la equidad en oportunidades. *Equidad*, en este caso, no significa necesariamente brindar las mismas oportunidades para todos, sino ajustarlas de acuerdo con las características de los estudiantes para lograr los resultados esperados según la normativa vigente y el currículo nacional.

Como se mencionó al inicio, NdM ha aplicado no solo encuestas de hogares, sino además encuestas escolares para parte de la cohorte menor. En Guerrero y colaboradores (2012) se encuentra un informe con el diseño de la encuesta que se administró cuando los estudiantes se encontraban en primaria, así como los principales resultados; la muestra no es representativa de los estudiantes, pero refleja la diversidad del país al incluir a un subgrupo elegido aleatoriamente de la muestra de NdM de la cohorte menor. Mediante esta encuesta se buscaba entender si la calidad del servicio educativo se asociaba con las características de los estudiantes. Como se ve en el cuadro 3, en general los estudiantes urbanos —de

instituciones públicas y privadas— asisten a instituciones educativas con mayores niveles de recursos e infraestructura; en zonas rurales, existen algunas diferencias entre estudiantes que asisten a escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB) y quienes acuden a escuelas que brindan servicio solamente en castellano. Sin embargo, lo preponderante en el cuadro son las diferencias a favor de las escuelas privadas y públicas urbanas sobre las rurales en general. Este resultado, junto con otros similares, sugiere que en el Perú se provee un servicio inequitativo, pues, como se sabe, la educación privada está disponible solo para quienes pueden pagarla, y la población urbana en general muestra menores niveles de pobreza que la población rural (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2016). Vinculado a la educación rural, Rolleston y Castro (2015) han realizado un análisis de las brechas en rendimiento, y han concluido que el servicio educativo en zonas rurales es de menor calidad.

Cuadro 3

Infraestructura en la institución educativa y acceso a servicios (%)

	Urbano privado	Público	Rural no EIB	EIB
<i>Infraestructura</i>				
Biblioteca	50,0	65,2	12,9	25,0
Laboratorio de cómputo	60,0	75,6	9,6	30,0
Patio o campo de juego	40,0	69,5	29,0	30,0
Botiquín	30,0	2,9	0,0	0,0
<i>Servicios básicos</i>				
Electricidad	100,0	100,0	77,4	95,0
Agua entubada	100,0	94,2	38,7	45,0
Desagüe	100,0	91,3	12,9	10,0
Teléfono fijo	95,0	73,9	3,23	0,0
Internet	90,0	69,5	3,23	15,0

Adaptado de Guerrero y colaboradores (2012: 24).

Glewwe y colaboradores (2014) compararon cómo les iba a estudiantes de diferentes grupos durante la primaria en Vietnam y el Perú. Encontraron que en Vietnam no había mayor señal de brechas en el rendimiento durante la primaria. En cambio, en el Perú, los estudiantes con bajo rendimiento a los 5 años o que provienen de un grupo indígena aprenden menos que sus pares algunos años después. Rolleston y colaboradores (2014) realizan un análisis similar, pero para los cuatro países de NdM, en el que resaltan la inequidad del sistema educativo peruano. Entender por qué se produce esta inequidad en el servicio es uno de los grandes retos de la educación en el Perú. Uno de los factores puede ser el tiempo que pasan los estudiantes aprendiendo, que requiere, en primer lugar, la presencia de los docentes. En el marco de la encuesta escolar en primaria de NdM, Guerrero y León (2015) analizaron los factores que predecían la inasistencia de docentes a la escuela. Observaron que 6,7% de los docentes no se encontraban en clase al momento de la visita y 23,6% reportaban haberse ausentado una o más veces durante el último mes. La ausencia se registraba con mayor frecuencia en escuelas remotas y con menos servicios —electricidad, agua y teléfono—, que muy posiblemente atienden a estudiantes más pobres. En su análisis, los autores reportaron que la asistencia docente se asociaba con el ausentismo del director/a de la institución educativa, y predecía el rendimiento de los estudiantes en matemática. Estos resultados sugieren la importancia que tienen los directores como líderes de las instituciones educativas, un resultado que ha sido reportado frecuentemente en la literatura acerca de eficacia escolar. Sobre el mismo tema, Freire y Miranda (2014) analizaron el rol del liderazgo del director sobre el rendimiento de los estudiantes. Las autoras encontraron un efecto significativo, principalmente para el rendimiento en comprensión de lectura y para estudiantes de rendimiento bajo y medio, no así para estudiantes con alto rendimiento.

Para comprender las oportunidades educativas al interior de los salones de clase, Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire (2014) analizaron

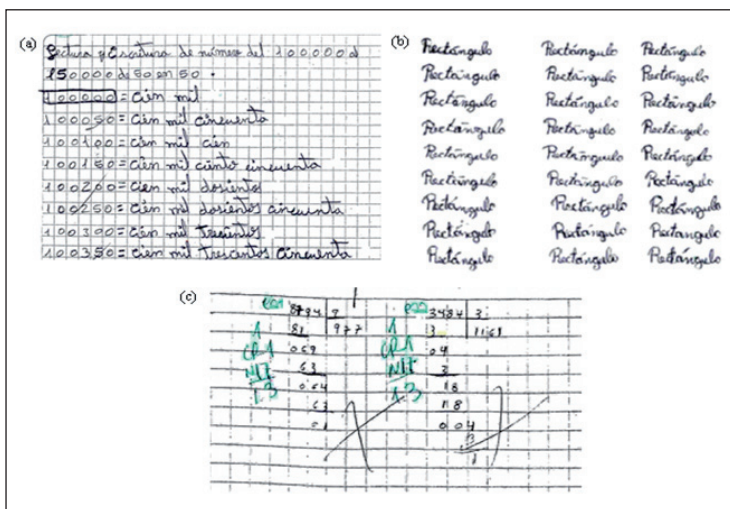
los cuadernos y cuadernos de trabajo¹² de una muestra de estudiantes de NdM. Ellos encontraron que los estudiantes de menor nivel socioeconómico —establecido usando el índice de riqueza de la familia al año de edad— habían desarrollado menos ejercicios de matemática en sus cuadernos y cuadernos de trabajo en cuarto grado de primaria. El número de ejercicios resueltos, a su vez, se asociaba positivamente con el rendimiento en una prueba estandarizada. También encontraron que, en la mayor parte de casos, los docentes pedían a los estudiantes que resolvieran ejercicios de baja demanda cognitiva; es decir, que requerían principalmente que los estudiantes copien, repitan u operen con números. En contraste, se encontraron pocos ejemplos de ejercicios de alta demanda cognitiva, en los que los estudiantes tuvieran que resolver problemas o, en general, ejecutar operaciones complejas, similares a las que se piden en pruebas como PISA o el currículo peruano.

En la figura 2 se presenta un ejemplo de un ejercicio de baja demanda cognitiva. En el primer caso (a), se pide a los estudiantes que escriban números de 50 en 50 con cifras y palabras. En el segundo (b), se les indica que copien una palabra, *rectángulo*. Y en el tercero (c), un tipo de ejercicio muy frecuente, se les solicita que lo resuelvan, pero solo operando con números, no en el contexto de un problema, que es lo que se suele pedir en pruebas estandarizadas. Hacemos notar además que, si bien el docente ha marcado con una X estos ejercicios, sugiriendo que las respuestas son erradas, en realidad son correctas.

También vinculado a oportunidades en el salón de clase, Cueto, León, Sorto y Miranda (2017) realizaron un análisis de los conocimientos pedagógicos de docentes en matemática. Esta habilidad debería ser relevante para entender cómo razonan los estudiantes y en qué se equivocan, y a partir de este punto planificar estrategias para mejorar la calidad de las

12 Los cuadernos de trabajo son un recurso pedagógico complementario al texto escolar en el que se presentan actividades y ejercicios relacionados con temas de clase. Son distribuidos por el Ministerio de Educación en instituciones públicas (Ministerio de Educación 2007).

Figura 2
Ejemplos de ejercicios de baja demanda cognitiva en cuadernos de estudiantes de cuarto grado de primaria



Fuente: Adaptado de Cueto, Guerrero, León, Zapata y Freire (2014).

clases. Los autores encontraron que los docentes con mayores habilidades eran, en general, asignados a salones a los que asistían estudiantes de mayor nivel socioeconómico, configurándose así nuevamente un patrón de inequidad.

Por otro lado, muchos padres y madres de familia no comprenden bien cómo funciona el sistema escolar, sobre todo en contextos de pobreza. Por ejemplo, Balarin y Cueto (2007) reportan que incluso existen casos en que los padres se enteran de que su hijo ha repetido de grado recién al matricularlo el siguiente año. Esto puede estar determinado por la limitada experiencia educativa de los propios padres, quienes no conocen el funcionamiento del sistema. Incorporarlos al funcionamiento pedagógico de la escuela es, sin duda, un reto para la equidad educativa.

Sin embargo, las oportunidades educativas no solo se refieren a aspectos académicos. Así, un tema analizado por NDM es el de la violencia

contra los niños, niñas y jóvenes, que lamentablemente ocurre con frecuencia tanto en hogares como en escuelas peruanas. Haciendo uso de la base de datos de NdM, Miranda (2016) encontró que reportar haber sido objeto de castigo físico a los 8 años se relacionaba con menor rendimiento escolar a los 12. La autora halló, además, que los varones sufrían castigo físico con más frecuencia que las mujeres. Ogando y Pells (2015) hacen un análisis detallado de los patrones de violencia en los cuatro países de NdM, y constatan que, en el Perú, el castigo es más frecuente en escuelas públicas, zonas rurales y contextos de pobreza. Guerrero y Rojas (2016) analizaron evidencia cualitativa y concluyeron que el castigo se produce con frecuencia tanto en el hogar como en la escuela, y disminuye a medida que los niños crecen; el castigo se aplica sobre todo cuando algún miembro de la familia percibe que los niños “incumplen” sus responsabilidades. Las autoras encontraron también que el castigo físico era más frecuente en contextos de pobreza. Rojas (2011), quien analizó patrones de disciplina en un colegio público de los Andes peruanos, halló que diversas formas de castigo —incluyendo el físico— eran comunes en las aulas. Los estudiantes las aceptaban como parte de la cultura y porque para ellos eran preferibles que la alternativa de perder puntos en sus calificaciones. Finalmente, Pells y colaboradores (2016) realizaron un estudio comparado sobre *bullying* (matonería) en NdM, y descubrieron que episodios ocurridos a los 15 años afectan el desarrollo socioemocional cuatro años después, incluyendo las relaciones con pares y padres. La violencia en los hogares y escuelas es un tema poco estudiado, pero de gran relevancia en la medida en que afecta un derecho básico de los niños y jóvenes. Este tema se abordará en el capítulo 4 del presente libro.

Otra dimensión de las oportunidades se refiere al tratamiento de los grupos indígenas en educación. Como se ha visto, los estudiantes indígenas muestran menores indicadores educativos, por ejemplo, en cobertura, años de escolaridad y rendimiento en pruebas estandarizadas. Esta situación se observa claramente en NdM (Arteaga y Glewwe 2014), pero

también en otras evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento. La literatura sugiere que lo recomendable es que todos los estudiantes aprendan a leer y escribir en su lengua materna, y pasen luego a aprender una segunda lengua —en este caso castellano—, fortaleciendo simultáneamente su lengua materna. Cueto, Guerrero, León, Seguin y Muñoz (2011) han descrito las trayectorias y oportunidades educativas de los estudiantes indígenas, mostrando cómo a menudo no cuentan con una educación pertinente para su contexto cultural y lengua, lo que posteriormente genera menores indicadores de progreso educativo. De hecho, usando las bases de datos de NdM, Hynsjö y Damon (2016) encontraron que el rendimiento en matemática de estudiantes indígenas era mejor en escuelas bilingües. El Ministerio de Educación busca implementar un modelo de EIB, pero enfrenta múltiples dificultades, de modo que es claro que solo una fracción de los estudiantes con lengua materna indígena acceden a este modelo. Por ejemplo, en un estudio cualitativo, Rosales (2012) halla que, en un contexto indígena, los docentes a menudo usan la lengua materna solo como un vehículo para pasar a educar totalmente en castellano. Por otro lado, los padres y madres frecuentemente favorecen el aprendizaje del castellano por encima del idioma indígena, pues perciben una priorización de esta lengua y de la cultura occidental en el país. Así, los retos para implementar el modelo EIB no son puramente educativos, sino también culturales y, por lo tanto, de la sociedad en su conjunto; esto incluye la valoración que se les atribuye a la lengua y la cultura indígena. Al respecto, el Ministerio de Educación oficializó, en el 2016, una política de educación intercultural para todos que —se espera— favorezca un mayor respeto y apreciación por todas las lenguas y culturas.¹³

Un tema adicional que ha despertado interés y preocupación durante los últimos años es si la educación se organiza de alguna forma que genere segregación entre escuelas. La segregación educativa alude, en general, a

13 Ver <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38957>.

la formación de grupos homogéneos en las instituciones educativas sobre la base de cualquier característica, por ejemplo, el nivel socioeconómico. Cueto, León y Miranda (2016) analizaron niveles de segregación en el Perú. En este estudio, se definió *segregación* a partir del nivel educativo de las madres. Los autores encontraron que existían altos niveles de segregación en las instituciones educativas; en otras palabras, en determinado salón suele haber un alto número ya sea de madres con alto nivel educativo o con bajo nivel educativo, pero son pocos los salones con diversidad en los niveles de educación de la madre. Esta segregación refleja seguramente diferencias entre poblaciones urbanas y rurales, así como diferencias entre quienes asisten a educación pública o privada. La segregación es un tema relevante: en el análisis mencionado, se asociaba negativamente con el rendimiento de los estudiantes en matemática y con su sentido de pertenencia a la institución. Usando otra base de datos y varios índices, Murillo (2016) también encontró altos niveles de segregación en las instituciones educativas peruanas.

Un tema vinculado a la segregación es el de la educación privada en el Perú, que ha aumentado hasta representar cerca del 50% de la matrícula en algunas ciudades capitales del país (Cuenca 2013). Como se sabe, la educación privada requiere un pago por el servicio, de modo que se esperaría que las familias con mayores recursos accedieran a ella. Esto explica su mayor presencia en las zonas urbanas y especialmente en las capitales de región del país, donde, en general, hay menores niveles de pobreza; de hecho, casi no existe oferta de educación privada en zonas rurales. Sparrow y Ponce de León (2015) analizaron el tema y encontraron que las madres que envían a sus hijos a instituciones privadas son más educadas; asimismo, es más probable que sus hijos hayan asistido a educación inicial y menos probable que padezcan desnutrición crónica. Los niños y niñas que asisten a educación privada, además, mostraron mayores niveles de habilidad a los 5 años, es decir, el año previo al inicio del primer grado. En cuanto a rendimiento, las autoras hallaron que, luego de controlar por

diversas variables socioeconómicas, se observaba una ligera —pero estadísticamente significativa— ventaja de los estudiantes de instituciones educativas privadas sobre sus pares de las públicas, tanto en vocabulario como en matemática.¹⁴ En cambio, no había diferencia en autoeficacia y otras variables socioemocionales. Identificar específicamente cuál es el peso de la institución educativa y cuál el de las variables del individuo y la familia en el rendimiento es un reto metodológico formidable sobre el que habrá que seguir trabajando. En el aspecto cualitativo, las autoras encontraron que, en general, los padres y madres opinan que la educación privada es de calidad superior. Esto se debe a que consideran que los docentes son más preparados y que en estas instituciones pueden reclamar por un mejor servicio, dado que pagan por él.

Además de los factores mencionados, hay aspectos socioemocionales de los individuos que se relacionan con sus antecedentes familiares y experiencia educativa. Las habilidades socioemocionales, junto con las cognitivas, son consideradas deseables para un ejercicio ciudadano pleno. Así, Outes, Sánchez y Molina (2010) observaron que variables socioemocionales —como el respeto que los jóvenes perciben de otras personas hacia ellos— se relacionan con su rendimiento en las pruebas. Dercon y Krishnan (2009) encontraron que algunas características socioemocionales —como autoeficacia, inclusión, autoestima y aspiraciones educativas— se correlacionan con las condiciones de bienestar en el hogar, la educación de la madre o cuidadora, y la participación en la escuela.

Las inequidades en la provisión del servicio educativo descritas en esta sección no ocurren porque algún plan nacional las promueva, sino porque no existen normas y procedimientos que pongan la equidad al mismo nivel de importancia que la calidad educativa, las consideraciones sobre eficiencia, la antigüedad del docente u otros criterios. Si bien en el ámbito del discurso a menudo se habla de equidad educativa —principio que se

14 Miranda (2015) encontró resultados similares.

describe de manera explícita en la Ley General de Educación (Cueto, Miranda y Vásquez 2016)—, en el de la práctica la inequidad se va infiltrando, día a día y de múltiples maneras, en la educación peruana.

5. Quiénes acceden a la educación superior

No hay duda de que la educación superior ha incrementado su cobertura durante los últimos años. Así, es relevante preguntarse qué integrantes de nuestra muestra han completado su educación secundaria y han accedido a la educación superior, técnica o universitaria (Sánchez y Pazos 2018). En la cohorte mayor de NdM, se observa que, a la edad de 22 años, más del 82% de los jóvenes han terminado la educación básica (ver cuadro 4). Los estudiantes de zonas rurales de la primera ronda —con madres menos educadas y pertenecientes al tercil inferior del índice de riqueza— terminaron en menor proporción su educación. No hay, como en otros cuadros, diferencias entre hombres y mujeres, pero en este caso tampoco entre estudiantes de familias indígenas y de familias que no lo son.

En cuanto al acceso a la educación superior, las mismas variables que predicen haber completado la secundaria se asocian con haber accedido a educación superior. Hay algunas diferencias, sin embargo, entre quienes asisten a universidades y quienes a institutos. Los estudiantes de zonas urbanas —con madres más educadas y mayor nivel de riqueza— acceden más frecuentemente a universidades, mientras que los jóvenes del ámbito rural —con madres menos educadas y con menores niveles de riqueza en la primera ronda— lo hacen a institutos técnicos. Afortunadamente, hay solo pequeñas diferencias entre varones y mujeres, y se observa que la diferencia en el origen étnico de nuevo no es significativa. Estos resultados están en línea con otros que sugieren que los hijos de las familias con mayor nivel socioeconómico prefieren asistir a universidades. Como en otros análisis, la novedad en NdM es que podemos hacer este tipo

Cuadro 4
Asistencia educativa a los 22 años. Ronda 5, cohorte mayor (%)

	Terminó educación secundaria	Completó secundaria y no está cursando educación posterior a la secundaria	Está cursando o ha completado educación superior	Educación superior
Promedio	82,16	38,67	43,48	51,63 48,37
Sexo				
Mujer	82,85	39,09	43,76	48,83 51,17
Varón	81,48	38,27	43,21	54,39 45,61
Brecha	-1,37	-0,81	-0,55	5,56 -5,56
Área de residencia en la primera ronda				
Rural	77,68	46,80	30,88	47,12 52,88
Urbana	85,57	32,48	53,09	53,62 46,38
Brecha	7,89**	-14,32***	22,2***	6,5* -6,5*
Índice de riqueza del hogar (terciles del índice de riqueza) en la primera ronda				
Tercil inferior	74,84	43,37	31,48	41,63 58,37
Tercil medio	86,63	39,99	46,64	49,20 50,80
Tercil superior	94,70	23,48	71,22	66,53 33,47
Brecha	19,85***	-19,89***	39,74***	24,9*** -24,9***

	Terminó educación secundaria	Completó secundaria y no está cursando educación posterior a la secundaria	Está cursando o ha completado educación superior	Educación superior
Educación de la madre				
Primaria incompleta o menos	72,35	43,31	29,04	42,17
Primaria completa o secundaria completa	89,69	37,35	52,34	51,99
Educación superior	98,81	10,40	88,41	76,68
Brecha	26,46***	-32,91***	59,38***	34,5***
Lengua materna de la madre (indicador de origen étnico)				
Indígena	82,23	44,30	37,93	48,01
Español	82,11	34,74	47,37	53,65
Brecha	-0,12	-9,56	9,44	5,64

Fuente: Niños del Milenio, ronda 5.

Las diferencias son significativas al ***1%, **5%, *10%.

Se considera a las personas que estuvieron presentes en las cinco rondas.

de predicciones con datos del índice de riqueza tomados 15 años antes, durante la primera ronda. Este dato sugiere, nuevamente, una persistente inequidad entre familias.

Sánchez y Singh (2016) analizaron el acceso a educación superior en la India, el Perú y Vietnam. Ellos encontraron que, al controlar por un conjunto de variables, el índice de riqueza y el nivel de desnutrición crónica a los 8 años, así como las aspiraciones educativas y las habilidades en matemática a los 12 años, se asociaban con estar matriculado en una institución de educación superior. Singh (2016) observa que los niños y niñas que asistieron a colegios privados tienen una mayor probabilidad de terminar la secundaria y asistir a un centro de educación superior. Así, los resultados sugieren nuevamente patrones de inequidad que se originan en la infancia y adolescencia de los jóvenes. Guerrero, Sugimaru, Cussianovich, Fraine y Cueto realizaron un estudio cualitativo sobre educación superior (2016). Ellos hallaron que tanto los niños —desde pequeños— como sus familias valoran la educación y esperan llegar al nivel superior. Una barrera para ello, sin embargo, es que a menudo no se dispone o no se encuentra información sobre las opciones disponibles y los procedimientos necesarios para postular. Así, en muchos casos, las instituciones educativas no parecen estar cumpliendo el papel de facilitar la transición de la educación básica a la superior. Similares resultados obtiene Guerrero (2014): en su estudio, señala que, cuando los alumnos empezaban secundaria, tanto padres como hijos mostraban expectativas altas respecto a la educación superior; no obstante, los profesores —especialmente del área rural— expresaban menos expectativas. Asimismo, esta investigadora observa que el logro de las expectativas de los estudiantes se relaciona con características de ellos mismos o de sus familias, tales como sexo o nivel socioeconómico, mientras que la institución educativa es un factor irrelevante. Rojas, Guerrero y Vargas (2017) encuentran, además, que los jóvenes de zonas rurales asisten principalmente a institutos técnicos, mientras que los de las zonas urbanas, a la universidad. En todos los estudios cualitativos de NdM se observan,

desde temprana edad, altas aspiraciones educativas tanto de los niños y jóvenes como de sus familias. La migración es uno de los mecanismos que genera expectativas para mejorar la situación general y la educativa en particular (Crivello 2009). NdM ha completado la quinta ronda de encuestas recientemente, cuando los estudiantes de la cohorte mayor tenían 22 años; confiamos en seguir desarrollando estudios sobre educación superior y su vinculación con el trabajo durante los próximos años.

6. Lecciones y principales mensajes: focalizar en las oportunidades y el rendimiento de los estudiantes vulnerables, y dar prioridad a la educación en la primera infancia

Como se dijo al inicio, durante los últimos años la educación peruana ha experimentado notables avances en cuanto a cobertura en todos los niveles y rendimiento en pruebas estandarizadas, aun cuando los rendimientos nacionales sean todavía bajos de acuerdo con lo que se esperaría según diferentes estándares. Hay, sin embargo, grandes retos vinculados a lograr que todos los estudiantes peruanos accedan a una educación de calidad y alcancen por lo menos al nivel esperado para el grado de acuerdo con diversos estándares nacionales e internacionales —vinculados al currículo y a programas de evaluación como LLECE y PISA—. Según los estudios reseñados, una razón de peso para explicar las inequidades en logros es que las características socioeconómicas de los estudiantes se asocian con sus oportunidades de una manera inequitativa. Romper la fuerte asociación entre características socioeconómicas, oportunidades educativas y resultados educativos es, tal vez, el principal reto de la educación peruana (Cueto, León y Miranda 2015). En este reto se debe avanzar en promedios nacionales sin dejar atrás a estudiantes que a menudo han mostrado menores indicadores educativos, principalmente la población en pobreza o pobreza extrema, rural, indígena y con madres menos educadas —secundaria incompleta o menos—. A menudo, los estudiantes muestran

varias de estas características simultáneamente (Cueto, Miranda, León y Vásquez 2016). Estos son los estudiantes que denominamos *vulnerables*, en la medida en que su riesgo educativo —por ejemplo, la probabilidad de desertar o de detenerse en bajos niveles de aprendizaje— es mayor que el de sus pares. El reto de la inequidad en la educación básica actual no está tanto en el acceso, sino en la calidad del servicio para diferentes grupos. En educación superior, sin embargo, hay un claro sesgo de inequidad en el acceso a este nivel, sobre todo entre quienes ingresan a la universidad y quienes no. Podemos especular que, al igual que en la educación básica, el servicio educativo superior es también inequitativo en cuanto a oportunidades. Se trata de un área de gran interés para políticas sobre la que no conocemos estudios.

Los datos de NdM muestran que las menores oportunidades educativas y el menor rendimiento de ciertos grupos se presentan desde la educación inicial, con trayectorias que apenas logran reducir inequidades en los años siguientes. Por lo tanto, parecería clave invertir en programas de alta calidad en el grupo de edad que abarca desde la concepción hasta los 5 años, orientados a los padres del niño/a. La literatura internacional sugiere que programas de alta calidad de educación inicial pueden tener impactos duraderos, particularmente para poblaciones vulnerables.¹⁵ La explicación sería que estos programas generan un ambiente que no está disponible para estos grupos ni en el hogar ni en la comunidad. Sin embargo, para no perder lo ganado, las mejoras en calidad del servicio se deberían continuar en los niveles siguientes, de modo que las brechas desaparezcan en todos los grupos de edad. Lo dicho no significa que los estudiantes de edades mayores que carecieron de educación inicial o la tuvieron de mala calidad no deban recibir un servicio de calidad. En NdM hemos recogido muchas historias de niños, niñas y jóvenes que, gracias a su esfuerzo y aspiraciones —y contando con el apoyo de maestros, familiares u otros actores—, han

15 Ver, por ejemplo, el estudio en Estados Unidos sobre el impacto del programa Head Start (Puma y colaboradores 2012).

logrado altos niveles educativos a pesar de haber crecido y de vivir en contextos adversos, por ejemplo, de pobreza (Van der Gaag y Knowles 2009, y Van der Gaag 2016). Es con esta nota optimista sobre el futuro de la educación peruana que queremos terminar el presente balance.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

Ames, P. (2013). Constructing new identities? The role of gender and education in rural girls' life aspirations in Peru. *Gender and Education* 25, (3): 267-283. DOI: 10.1080/09540253.2012.740448.

Ames, P. y V. Rojas (2010). *Change and Opportunity: The Transition from Primary to Secondary School in Rural and Urban Peru*. Working paper 63. Oxford: Young Lives.

Ames, P.; V. Rojas y T. Portugal (2009). *Starting School: Who is Prepared?* Working paper 47. Oxford: Young Lives.

Arteaga, I. y P. Glewwe (2014). *Achievement Gap between Indigenous and Non-Indigenous Children in Peru An Analysis of Young Lives Survey Data*. Working paper 130. Oxford: Young Lives.

*Asmat, U., D. Palomino, M. Tam y G. Zambrano (2004). *Una aproximación a la alfabetización matemática y científica de los estudiantes peruanos de 15 años: resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/44/024.%20Una%20aproximaci%C3%B3n%20a%20la%20alfabetizaci%C3%B3n%20matem%C3%A1tica%20y%20cient%C3%ADfica%20de%20los%20estudiantes%20peruanos%20de%2015%20>

a%20C3%B1os%20Resultados%20del%20Per%20C3%BA%20en%20la%20evaluaci%20C3%B3n%20internacional%20PISA. pdf?sequence=1&isAllowed=y

Balarin, M. y S. Cueto (2007). *The quality of parental participation and student achievement in Peruvian government schools*. Working paper 36. Oxford: Young Lives.

*Caro, D., G. Espinosa, A. Montané y M. Tam (2004). *Una aproximación a la alfabetización lectora de los estudiantes peruanos de 15 años: resultados del Perú en la evaluación internacional PISA*. Lima: Ministerio de Educación. Disponible en <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/101/048.%20Una%20aproximaci%20C3%B3n%20a%20la%20alfabetizaci%20C3%B3n%20lectora%20de%20los%20estudiantes%20peruanos%20de%2015%20a%20C3%B1os%20Resultados%20del%20Per%20C3%BA%20en%20la%20evaluaci%20C3%B3n%20internacional%20PISA. pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Crivello, G. (2009). *'Becoming somebody': Youth transitions through education and migration-evidence from Young Lives, Peru*. Working paper 43. Oxford: Young Lives.

Crookston, B. T., W. Schott, S. Cueto, K. A. Dearden, P. Engle, A. Georgiadis, E. A. Lundeen, M. E. Penny, A. D. Stein y J. R. Behrman (2013). Postinfancy growth, schooling, and cognitive achievement: Young Lives. *American Journal of Clinical Nutrition* 98: 1555-1563.

*Cuenca, R. (2013). La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5, 73-98.

Cueto, S. y C. Felipe (2018). *Educación y aprendizaje. Resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de Niños del Milenio-Perú*. Lima: GRADE.

- Cueto, S., A. Miranda, J. León y M. C. Vásquez (2016). *Education Trajectories: From Early Childhood to Early Adulthood in Peru*. Country Report. Oxford: Young Lives.
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, A. Zevallos y C. Sugimaru (2009). *Promoting early childhood development through a public programme: Wawa Wasi in Peru*. Working paper 51. Oxford: Young Lives.
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, E. Seguin e I. Muñoz (2011). Explaining and Overcoming Marginalization in Education: Ethnic/Language Minorities in Peru. En J. Boyden y M Bourdillon (editores). *Childhood Poverty Multidisciplinary Approaches*, pp. 261-282. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Cueto, S., G. Guerrero, J. León, M. Zapata y S. Freire (2014). The relationship between socioeconomic status at age one, opportunities to learn and achievement in mathematics in fourth grade in Peru. *Oxford Review of Education*, 40 (1), 50-72, DOI: 10.1080/03054985.2013.873525.
- Cueto, S., J. Escobal, J. León y M. E. Penny (2017). *Does Visual Acuity Have an Effect on Children's Educational Achievement? Evidence from Peru*. Working paper 172. Oxford: Young Lives. Disponible en <http://www.younglives.org.uk/node/8520>
- Cueto, S., J. León e I. G. Muñoz (2014). Educational Opportunities and Learning Outcomes of Children in Peru: A Longitudinal Model. En M. Bourdillon y J. Boyden (editores). *Growing Up incPoverty. Findings from Young Lives*, pp. 245-268. Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Cueto, S., J. León y A. Miranda (2015). Peru: Impact of Socioeconomic Gaps in Educational Outcomes. En Simon Schwartzman (editor). *Education in South America*, pp. 385-403. Londres: Bloomsbury.
- Cueto, S., J. León y A. Miranda (2016). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 23:1, 126-148. DOI: 10.1080/0969594X.2015.1105783.

- Cueto, S., J. León, A. Miranda, K. Dearden, B. T. Crookston y J. R. Behrman (2016). Does pre-school improve cognitive abilities among children with early-life stunting? A longitudinal study for Peru. *International Journal of Educational Research*, 75: 102-114, DOI:10.1016/j.ijer.2015.09.011.
- Cueto, S.; A. Miranda y M. C. Vásquez (2016). Inequidades en educación. En GRADE, *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances*, pp. 55-108. Lima: GRADE.
- Cueto, S.; J. León, G. Guerrero e I. Muñoz (2009). *Psychometric characteristics of cognitive development and achievement instruments in Round 2 of Young Lives*. Technical Note 15. Oxford: Young Lives. Disponible en <http://www.younglives.org.uk/publications/technical-notes>
- Cueto, S.; J. León, M. A. Sorto y A. Miranda (2017). Teachers' pedagogical content knowledge and mathematics achievement of students in Peru. *Educational Studies in Mathematics*, 94(3), 329-345. DOI:10.1007/s10649-016-9735-2.
- Dercon, S. y A. Singh (2013). From Nutrition to Aspirations and Self-Efficacy: Gender Bias over Time among Children in Four Countries. *World Development* Vol. 45, pp. 31-50.
- Dercon, S. y P. Krishnan (2009). Poverty and the Psychosocial Competencies of Children: Evidence from the Young Lives Sample in Four Developing Countries. *Children, Youth and Environments*, 19(2): pp. 138-163.
- Díaz, J. J. (2006). *Preschool education and schooling outcomes in Peru*. Documento de trabajo, disponible en <http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones/educacion-inicial-y-resultados-educativos-en-el-peru/>.
- *Espinosa, G. (2004). Currículo y equidad de género en la primaria: una mirada desde el aula. Estudio realizado en tres escuelas estatales de la ciudad de Lima. En M. Benavides (editor). *Educación, procesos*

- pedagógicos y equidad. Cuatro informes de investigación*, pp. 69-130. Lima: GRADE.
- Favara, M., M. Woodhead, J. F. Castro, G. Chang y P. Espinoza (documento preliminar sin publicar). *Pre-school Education and Skills Development in Peru, Vietnam, Ethiopia and India: Evidence from Young Lives*. Oxford: Young Lives.
- Freire, S. y A. Miranda (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Avances de Investigación 17. Lima: GRADE.
- *Ganimian, A. J. (2015). *Bajos resultados, altas mejoras. ¿Cómo les fue a los estudiantes peruanos de primaria y secundaria en las últimas evaluaciones internacionales?* Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Ministerio de Educación del Perú. Disponible en <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/Resumen-TERCE-PISA-2012.pdf>.
- Glewwe, P., S. Krutikova y C. Rolleston (2014). *Do Schools Reinforce or Reduce Learning Gaps between Advantaged and Disadvantaged Students? Evidence from Vietnam and Peru*. Working Paper 133. Oxford: Young Lives.
- *Guadalupe, C., J. León, J. S. Rodríguez y S. Vargas (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: GRADE (Proyecto Forge).
- Guerrero, G. (2014). "Yo sé que va a ir más allá, va a continuar estudiando": expectativas educativas de estudiantes, padres y docentes en zonas urbanas y rurales del Perú. Documento de Investigación 74. Lima: GRADE.
- Guerrero, G. y J. León (2015). Ausentismo docente en Perú: factores asociados y su efecto en el rendimiento. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 7, pp. 31-68.

- Guerrero, G. y V. Rojas (2016). *Understanding children's experiences of violence in Peru: evidence from Young Lives*. Innocenti Working Paper 2016-17. Florence: UNICEF y Young Lives.
- Guerrero, G., C. Sugimaru, A. Cussianovich, B. De Fraine y S. Cueto (2016). *Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education*. Working paper 148. Oxford: Young Lives.
- Guerrero, G., J. León, E. Rosales, M. Zapata, S. Freire, V. Saldarriaga y S. Cueto (2012). *Young Lives School Survey in Peru: Design and Initial Findings*. Working paper 92. Oxford: Young Lives.
- *Gurria, A. (2016). Pisa 2015 results in focus. *PISA in Focus* (67), 1. Disponible en <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>.
- Hynsjö, D. y A. Damon (2016). Bilingual education in Peru: Evidence on how Quechua-medium education affects indigenous children's academic achievement. *Economics of Education Review*, vol. 53, pp. 116-132.
- *Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2015. Informe técnico*. Disponible en https://www.inei.gov.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1347/libro.pdf
- Junyent, A. (2015). La comprensión lectora en los niños peruanos. *Economía y Sociedad*, 89, pp. 32-38.
- López Boo, F. (2014). *Socio-economic Status and Early Childhood Cognitive Skills Is Latin America Different?* Working paper 127. Oxford: Young Lives.
- *Ministerio de Educación (2007). Guía metodológica *Nosotros y nosotras* del cuaderno de trabajo 1. Disponible en <http://www.minedu.gov.pe/minedu/archivos/a/002/04-bibliografia-para-eba/4-guia-metodologica-1-inicial.pdf>

- Miranda, A. (2015). Asociación entre el tipo de gestión escolar y el rendimiento de los estudiantes en zonas urbanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 7, pp. 153-178. Disponible en <http://www.siep.org.pe/wp-content/uploads/Cap-6.pdf>.
- Miranda, A. (2016). *El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*. Avances de Investigación 21. Lima: GRADE.
- *Murillo, J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14 (14). Disponible en <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/6496>.
- Ogando, M. J. y K. Pells (2015). *Corporal Punishment in Schools: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper 2015-02. Florence: UNICEF Office of Research.
- Outes, I., A. Sánchez y O. Molina (2010). *Psychosocial Status and Cognitive Achievement in Peru*. Working paper 65. Oxford: Young Lives.
- Pells, K., M. J. Ogando y P. Espinoza (2016). *Experiences of Peer Bullying among Adolescents and Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Innocenti Discussion Paper 2016-03. Florence: UNICEF Office of Research.
- *Puma, M., S. Bell, R. Cook, C. Heid, P. Broene, F. Jenkins, A. Mashburn y J. Downer (2012). *Third Grade Follow-up to the Head Start Impact Study Final Report*. OPRE Report 2012-45, Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Rojas, V. (2011). *“Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas”: percepciones sobre disciplina y autoridad en un colegio secundario público en el Perú*. Documento de trabajo 70, Niños del Milenio.

- Rojas, V., G. Guerrero y J. Vargas (2016). *Gendered trajectories through education, work and parenthood in Peru*. Working paper 157. Oxford: Young Lives.
- Rojas, V., G. Guerrero y J. Vargas (2017). *El género y las trayectorias hacia la adultez en el Perú: educación, trabajo y maternidad/paternidad*. Lima: GRADE (Proyecto Forge). Disponible en http://www.grade.org.pe/forge/descargas/2017-08-07%20Trayectorias%20de%20G%C3%A9nero_vf.pdf
- Rolleston, C. y J. F. Castro (2015). *Explaining the Urban-Rural Gap in Cognitive Achievement in Peru*. Working paper 135. Oxford: Young Lives.
- Rolleston, C., Z. James y E. Aurino (2014). Exploring the effect of educational opportunity and inequality on learning outcomes in Ethiopia, Peru, India, and Vietnam. Documento de apoyo para la elaboración del informe *Education for All Global Monitoring 2013/2014 on Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Paris: UNESCO.
- Rosales, E. (2012). “Yo así cuando voy a otro pueblo, no sé el castellano, no puedo hablar con nadie, soy muda”: usos y actitudes hacia el castellano y las lenguas originarias en la escuela pública rural. Boletín 6 Niños del Milenio. Disponible en <http://www.ninosdelmilenio.org/publicaciones/usos-y-actitudes-hacia-el-castellano-y-las-lenguas-originarias-en-la-escuela-publica-rural/>.
- Sánchez, A. y A. Singh (2016). *Accessing Higher Education in Developing Countries: Panel Data Analysis from India, Peru, and Vietnam*. Working paper 150. Oxford: Young Lives.
- Sánchez, A. y N. Pazos (2018). *Juventud y desarrollo. Resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de Niños del Milenio-Perú*. Lima: GRADE.
- Schady, N., J. Behrman, M. C. Araujo, R. Azuero, R. Bernal, D. Bravo, F. Lopez-Boo, K. Macours, D. Marshall, C. Paxson y R. Vakis (2014).

- Wealth Gradients in Early Childhood Cognitive Development in Five Latin American Countries.* IDB Working Paper Series IDB-WP-482. BID: Washington D.C.
- Singh P. (2016). *How do the effects of private schooling evolve in the long run? How have the learning and employment outcomes of children in the latest round of young lives study changed?* Student Paper Young Lives.
- Sparrow, B. y M. Ponce de León (2015). *Gaps in Cognitive and Socio-Emotional Development between Public and Private School Children in Peru's Urban Areas.* ESP Working Paper 70.
- Streuli, N. (2012). *Early Childhood Care and Education in Peru: Evidence from Young Lives.* Policy Brief 18. Oxford: Young Lives.
- Valdivieso, P. (2015). *Survival Analysis: Exploring the Drop-out Motives in a Panel of Peruvian Children, using the Young Lives program dataset.* Student Paper Young Lives.
- Van der Gaag, N. (2016). *Towards a Better Future? Hopes and Fears from Young Lives.* Universidad de Oxford.
- Van der Gaag, N. y C. Knowles (2009). *"Nothing is impossible for me": Stories from Young Lives Children.* Universidad de Oxford.
- Woodhead, M., U. Vennam, P. Ames, W. Abebe y N. Streuli (2009). *Equity and Quality?: Challenges for Early Childhood and Primary Education in Ethiopia, India and Peru.* Working Papers in Early Childhood Development 55. The Hague: Bernard van Leer Foundation.



CAPÍTULO 3 NUTRICIÓN

Mary E. Penny¹⁶

1. Contexto

Durante los últimos años, en el Perú se ha reducido de manera sustancial la desnutrición crónica de niños menores de 5 años, que ha pasado de 31,2% en el 2000 al 14,6% en el 2015.¹⁷ Este resultado está relacionado con el crecimiento económico sostenido experimentado en el país durante esta etapa, que ha llevado a un aumento en el ingreso de las familias y a un mayor gasto en programas sociales (Marini, Roky y Gallagher 2017). Los avances obtenidos en la lucha contra la desnutrición crónica son importantes para reducir la pobreza intergeneracional. La desnutrición durante los primeros 1000 días de vida —gestación y primeros dos años— está estrechamente relacionada con el desarrollo cerebral, el cual es particularmente susceptible durante este periodo debido a que es entonces cuando ocurre la mayor parte del proceso de formación de neuronas y sus conexiones (Grantham-McGregor y colaboradores 2007). A la par de estos resultados positivos, según datos de la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) 2015, el 35,5% de las personas de 15 años a más padecen sobrepeso; y el 17,8%, obesidad (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2016), niveles que representan un problema de salud pública, pues ambas condiciones son factores de riesgo para enfermedades crónicas.

16 La autora agradece los comentarios de Santiago Cueto y Alan Sánchez, de GRADE, a una versión previa de este documento. Asimismo, agradece la valiosa colaboración de Nicolás Pazos y Juan Ferrer, de GRADE, en los análisis estadísticos del presente capítulo.

17 Cálculos propios basados en datos de las ENDES 2000 y 2015 disponibles en <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

Los datos recolectados por NdM a lo largo de los últimos 15 años, así como los estudios realizados sobre la base de estos datos, permiten comprender mejor las tendencias de la desnutrición crónica, sobrepeso-obesidad, así como sus determinantes y las desigualdades observadas. Un aspecto importante en este estudio es que también es posible evaluar cómo la desnutrición crónica y el sobrepeso-obesidad evolucionan en el tiempo para un mismo grupo de individuos. En dicho contexto, el propósito del presente capítulo es exponer los resultados más significativos de las cinco rondas del estudio NdM divididos en tres subtemas: crecimiento lineal, sobrepeso-obesidad, y diversidad dietética y patrones de consumo (ver la definición de estos términos en el recuadro 2). Vale la pena destacar que los principales hallazgos revelan una mejora en la nutrición y en el crecimiento de los niños peruanos. Esto, sin embargo, no quiere decir que las desigualdades hayan desaparecido; estas aún persisten, con desventajas comunes sobre todo para aquellos niños que crecen en hogares pobres, rurales, sin acceso a agua limpia ni saneamiento, y con menor probabilidad de consumir alimentos de origen animal.

Recuadro 2 **Indicadores**

En cada ronda del estudio NdM, hemos medido el peso y la talla o longitud de los miembros de ambas cohortes, lo cual nos permite documentar su estado nutricional a la edad de medición —desnutrición crónica, delgadez, sobrepeso y obesidad—, así como sus trayectorias de crecimiento lineal y ponderal. Asimismo, a lo largo de las rondas hemos recolectado información sobre el consumo de alimentos de la familia y la dieta del niño. En paralelo, hemos medido el rendimiento escolar de los niños utilizando una serie de instrumentos, que incluyen pruebas cognitivas. A continuación, se reporta el detalle de los instrumentos utilizados y sus definiciones.

• Crecimiento lineal y desnutrición crónica (DNC)

El crecimiento lineal de los niños está considerado como un indicador de salud y bienestar, y está relacionado no solo con el estado nutricional y de salud, sino también con el desarrollo cognitivo. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se considera que una persona padece de desnutrición crónica (DNC) cuando su talla para la edad —expresada en términos de Z-score, que llamaremos HAZ¹⁸— está por debajo de -2 desviaciones estándar del promedio establecido (Organización Mundial de la Salud 1986).¹⁹ Un bajo nivel de HAZ durante la infancia predice desventaja con relación al capital humano, social y económico durante la adultez (Hoddinott INCAP). En este informe de NdM hemos usado HAZ dado que la mayoría de estudios anteriores lo han tomado como indicador.²⁰

• Delgadez, sobrepeso y obesidad

Para determinar cuándo se presenta desnutrición aguda, y sobrepeso y obesidad, se utilizan diferentes indicadores, que dependen de la edad. En niños menores de 5 años se usa peso/talla, mientras que en niños

18 HAZ proviene de las siglas en inglés Height-for Age z-score, o puntaje *z* de talla para edad.

19 Esta medida representa en qué punto está ubicado el niño en relación con una población saludable de la misma edad y sexo (Organización Mundial de la Salud 1986 y 2006). Por ejemplo, en una población saludable, se espera que solo el 2,3% de niños presenten un HAZ por debajo de -2 desviaciones estándar. Esta medida ha sido usada para identificar a niños con desnutrición crónica en una población, e investigar los determinantes y consecuencias de esta baja talla.

20 Una medida alternativa a HAZ es la diferencia en talla para edad (HAD por sus siglas en inglés), que es el número de centímetros por encima o debajo de la mediana de la talla para cada grupo de edad y sexo. Esta medida, sin embargo, asume el déficit mostrado fijo —por ejemplo, 6 cm de déficit en la infancia significaría lo mismo que durante la adultez—, cosa que es difícil de defender. En una edad específica y para un sexo dado, las dos medidas están perfectamente correlacionadas porque HAZ es igual que HAD/desviación estándar.

de 5 años hasta adultos se usa el índice de masa corporal (IMC), que es definido de la siguiente manera: $IMC = (\text{peso}/\text{talla}^2)$.

	Menor de 5 años	5 años-adulto	Adulto
En relación con el estándar (OMS) para el rango de edad			
Sobrepeso	Mayor que 2 DE P/T	Mayor que 1 DE P/T2 (IMC)	IMC mayor o igual que 25
Obesidad	Mayor que 3 DE P/T	Mayor que 2 DE P/T2 (IMC)	IMC mayor o igual que 30

Se considera que el niño presenta desnutrición aguda (bajo peso) cuando su peso por talla está por debajo de -2 desviaciones estándar ($< -2DE$) del promedio de los valores estándar de la OMS; se considera delgadez severa cuando está por debajo de -3 desviaciones estándar ($< -3DE$).

• Pruebas cognitivas y de rendimiento escolar

Las pruebas cognitivas y de rendimiento escolar usadas en la segunda y tercera rondas de NdM —descritas en dos notas técnicas (Cueto y León 2012)— y la información de escolaridad nos permiten relacionar las habilidades y aprendizajes de los niños y niñas con su crecimiento.

• Consumo y dieta

NdM recolectó información sobre el consumo y gasto familiar, incluyendo el consumo de alimentos en el hogar durante las dos semanas anteriores a la encuesta, tanto mediante el gasto en alimentos como a través del autoconsumo y los alimentos recibidos como forma de pago. En la sección de consumo de alimentos se indaga sobre el consumo de 33 diferentes grupos de alimentos —incluyendo aquellos considerados parte de la canasta básica—, lo que permite relacionar los patrones de consumo del hogar de los grupos de alimentos y el

consumo de grupos específicos —por ejemplo, alimentos de fuente animal— con los resultados de crecimiento.

También a las madres —en la segunda ronda— y a los jóvenes —en la tercera y cuarta rondas— se les preguntó sobre la diversidad dietética. Específicamente, en la segunda ronda se preguntó por los 11 alimentos o grupos de alimentos consumidos el día anterior, y en la tercera y cuarta rondas se preguntó por 15 alimentos o grupos. El indicador de diversidad dietética es utilizado para definir la probabilidad de satisfacer los requerimientos de micronutrientes. Para ello, se requiere la inclusión en la dieta de una variedad de alimentos que son fuentes de vitaminas y minerales.

Otras preguntas relevantes para el estado nutricional incluyen la frecuencia de la actividad física, las horas de sueño y el consumo de productos como gaseosas o alimentos comerciales, y alimentos comprados que “típicamente” presentan un alto contenido de calorías.

2. Tendencias de la prevalencia de DNC en el Perú: ENDES y NdM

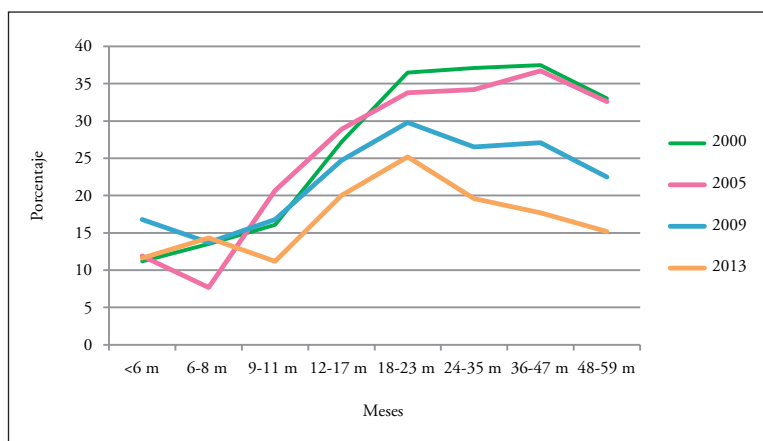
En el estudio NdM, los niños de la cohorte mayor nacieron en 1994-1995, mientras que los de la cohorte menor, en el 2001-2002. Durante el periodo transcurrido entre 1994 y el 2001, la desnutrición crónica en el Perú se redujo en el área urbana, pero se mantuvo alta en el área rural. Por ejemplo, según estadísticas oficiales para 1996 —año en que los miembros de la cohorte mayor tenían aproximadamente 3 años de edad—, la prevalencia de DNC en niños de 3 años a nivel nacional fue de 30,2%, mientras que en el 2004 —año en que los miembros de la cohorte menor tenían aproximadamente 3 años de edad— la prevalencia de DNC fue 29,6%; es decir, aparentemente no hubo reducción en la prevalencia de DNC. Sin embargo, durante el mismo periodo, hubo una reducción en el

área urbana —de 16,2% a 10,1%— frente a un estancamiento en el área rural —de 40,4% a 39,0%—. En los años siguientes, especialmente desde el 2011, hubo una reducción mayor en la prevalencia de DNC en niños menores de 5 años, que en el 2017 llegó a 12,9% (Encuesta Demográfica y de Salud Familiar 2017), una reducción de 17,3 puntos porcentuales comparada con 1996.

El gráfico 6, elaborado a partir de datos de la ENDES, muestra los cambios en la prevalencia del DNC desde el 2000 hasta el 2013 y su relación con la edad de los niños. Durante los primeros dos años de edad, la prevalencia de DNC aumenta, y en el 2000 y el 2005 se mantiene alta. Sin embargo, en el 2009, y aún más en el 2013, se observa una reducción en la prevalencia de DNC luego de los 2 años de edad; y como resultado, una reducción en la DNC. En el 2000, a los 5 años de edad, 31,2% de los niños presentaron DNC; en el 2009, 24,4%; y en el 2013, solo 17,9%. Es decir, se redujo a casi la mitad del nivel observado en el año 2000. Esta

Gráfico 6

Prevalencia de desnutrición crónica en niños menores de 5 años, por edad en meses, por diferentes años entre el 2000 y el 2015, según ENDES



información es relevante para interpretar los hallazgos de NdM que se muestran en el gráfico 6.²¹

3. Resultados de NdM: trayectoria de crecimiento lineal, la posibilidad de mejoras en la talla por edad (HAZ) postinfancia

Diversos análisis de talla, salud y capital humano de adultos pertenecientes a cohortes de niños de cinco países diferentes, seguidos desde el nacimiento hasta la adultez, mostraron que la talla por edad (ver definición en el recuadro 2) que alcanza el niño al llegar a los 1000 días de vida predice la capacidad de su desarrollo una vez que sea adulto, y que hay menor recuperación en talla-por-edad y en rendimiento intelectual luego de esta edad (Victoria y colaboradores 2008). Dada esta relación, la prevalencia de desnutrición crónica se considera como un indicador del desarrollo de un país. Los resultados de diversos estudios que han utilizado datos de NdM permiten seguir la trayectoria de crecimiento en términos de talla-por-edad o HAZ, así como también hacen posible analizar las tendencias de crecimiento con relación a lo esperado por los estándares de crecimiento de la OMS. Varios de los estudios citados a continuación utilizan información de la muestra de NdM en cuatro países: Etiopía, India, Perú y Vietnam. A menos que se diga lo contrario, los resultados a los que se hace referencia a continuación se enfocan en el Perú.

Los resultados hallados cuestionan el dogma de que la recuperación nutricional (HAZ) es imposible. Al igual que las tendencias actuales obtenidas a partir de información de la ENDES para el Perú, en la muestra de NdM se nota una mejora en la talla por edad entre 1 y 8 años; es decir, una reducción en la desnutrición crónica (Crookston y colaboradores 2013).

21 Cálculos propios basados en datos de las ENDES 2000, 2009 y 2013 disponibles en <http://inei.inei.gob.pe/microdatos/>

Considerando el rango etario de 1 a 5 años, para el 61% de los participantes de los cuatro países de NdM se registró un cambio en talla de más de 0,5 desviaciones estándar (en valor absoluto); y para 33%, la mejora registrada representó más de 1,0 desviaciones estándar (en valor absoluto) (Schott y colaboradores 2013).

A partir del análisis de regresión multivariado, se observa que los años de educación de los padres, la talla de la madre y el gasto —consumo en alimentos— del hogar están correlacionados no solo con la talla-por-edad al año de nacido, sino también con cambios en la talla-por-edad de 1 a 5 años y de 5 a 8 años (Schott y colaboradores 2013). Estos cambios no son predichos por la talla-por-edad de la ronda anterior, es decir, por cambios en la trayectoria esperada. Por ejemplo, para los cuatro países, entre el 40% y el 70% de la variabilidad en talla-por-edad a los 5 años no fue predicho por la talla-de-edad (HAZ) al año de edad, similar a la primera ronda, cuando los niños tenían 6-18 meses; y entre el 26% y el 47% de la variabilidad en talla-por-edad a los 8 años de edad no fue predicho por la talla-de-edad (HAZ) a los 5 años de edad.

De manera similar a otros estudios longitudinales (Adair 1999), la evidencia de NdM demuestra que hay mucha mayor plasticidad en el crecimiento lineal de lo que se pensaba, tanto durante la niñez como durante la adolescencia (Georgiadis y colaboradores 2017).

Asimismo, se encontró que ciertos aspectos del hogar y la comunidad están relacionados con la talla-por-edad. Dearden y colaboradores (2017) resaltaron, entre los factores asociados con mejoras en talla-por-edad, el acceso a servicios de saneamiento, como, por ejemplo, si el hogar está conectado a un sistema de desagüe, así como el recojo de basura en la comunidad (Georgiadis y colaboradores 2017), aunque no se encontró relación entre la talla-por-edad —o cambios en esta— y la disponibilidad de una fuente de agua mejorada (Dearden y colaboradores 2017). Sin embargo, cabe resaltar que los resultados varían entre países, según área de residencia —urbana o rural—.

En el caso del Perú, Ponce (2012) muestra que, en las áreas rurales, entre los factores asociados a la recuperación de la desnutrición crónica está la presencia del programa de transferencias condicionadas de dinero Juntos, el cual conlleva a un mayor acceso a servicios de salud y educación entre los niños y niñas. Estos resultados coinciden con los estudios de otros autores (Andersen y colaboradores 2015).

Al parecer, las características del hogar también influyen tanto en la talla-por-edad como en la recuperación de la desnutrición crónica. Factores familiares como la presencia del padre durante la infancia y cuando el niño tenía 5 años (Dearden y colaboradores 2013), y la presencia de los abuelos en el hogar (Crookston 2010), están asociados con un mayor crecimiento lineal. Por otro lado, los desastres naturales y percances por los que ha pasado la familia se relacionaron con baja talla por edad, incluyendo a jóvenes de 12 años (Georgiadis y colaboradores 2017).

4. Asociación entre ganancias en talla durante la infancia y la pubertad, y resultados de medidas de cognición

Un hallazgo muy importante de NdM ha sido demostrar que no solo existe la recuperación de talla-por-edad, sino que los niños en los que se observa esta recuperación también presentan mejores niveles de logro cognitivo (Crookston y colaboradores 2011 y 2013, Lundeen y colaboradores 2014, Georgiadis y colaboradores 2016 y 2017, Fink y colaboradores 2014). Las mejoras en el crecimiento lineal no se limitan a la niñez, pues la pubertad ofrece otra oportunidad; se ha mostrado que mejoras en la talla-por-edad durante la adolescencia están asociadas con mejoras en competencias socioemocionales tales como la autoeficacia y la autoestima (Dercon y Sánchez 2013).

Un estudio basado en el análisis de trayectorias en el crecimiento lineal y rendimiento en una prueba de vocabulario —Peabody Picture

Vocabulary Test— a los 8 años (Georgiadis y colaboradores 2016) encontró que la relación parece ser más fuerte para el periodo de crecimiento entre los 5 y 8 años de edad, comparado con el de 1 y 5 años. Asimismo, los autores confirman que los progresos en crecimiento lineal durante la niñez tienen un impacto directo sobre el mejor desempeño en pruebas cognitivas, y que este impacto no está limitado a los primeros años, aunque no se puede distinguir si estos avances resultan de efectos biológicos o de comportamiento.

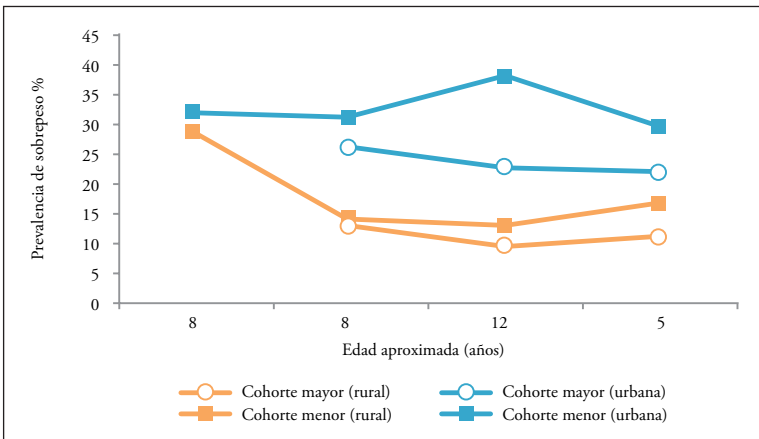
Aunque NdM ha mostrado que es posible que los niños recuperen su talla-por-edad más allá de los primeros 1000 días, esto no quita la importancia de que se realicen inversiones nutricionales durante dicho periodo, tanto para el desarrollo de habilidades cognitivas como para el de competencias socioemocionales (Sánchez 2017). Por ejemplo, un estudio mostró que en familias pobres en las cuales la madre no recibió educación formal, su participación en grupos de madres a nivel local —un indicador de capital social— redujo la desnutrición crónica (HAZ) de sus hijos cuando tuvieron un año, pero no hubo efecto a los 5 años (Favara 2018). Asimismo, en un estudio reciente se observa que los impactos nutricionales y cognitivos del programa de transferencias condicionadas de dinero Juntos son mayores entre aquellos niños que fueron expuestos por primera vez al programa durante los primeros 4 años de vida que entre aquellos expuestos por primera vez entre los 5 y 8 años (Sánchez, Meléndez y Berhman 2018). Finalmente, en un estudio sobre el impacto de los choques climáticos (Sánchez 2018) se revela que un incremento de una desviación estándar en el número de meses inusualmente fríos a los que el niño está expuesto durante sus primeros 3 años de vida reduce la estatura para la edad a los 5 años en un 2,7%, pero el impacto se desvanece a la edad de 8 años.

La recomendación general que resulta de los análisis de NdM es que las intervenciones idóneas tendrán el mayor impacto sobre el desarrollo cuando sean iniciadas en la etapa de la infancia y perpetuadas durante la niñez.

5. Sobrepeso-obesidad

Mientras el problema de la desnutrición muestra señales de mejora, la evidencia de NdM sugiere que estamos ante el surgimiento de un nuevo riesgo de salud pública: el sobrepeso y la obesidad en niños de edad escolar y adultos. Se trata de un problema que está siendo observado hoy en día no solo en países relativamente ricos, sino en países que en un inicio eran pobres y que experimentan altas tasas de crecimiento económico (Mispireta 2012). El gráfico 7 muestra la evolución de estos indicadores en la muestra de NdM.

Gráfico 7
La evolución del sobrepeso, incluida la obesidad,
por edad, cohorte y ubicación



Fuente: Resultados iniciales de la quinta ronda de encuestas (2016) de NdM, Perú.

No hay información sobre sobrepeso y obesidad basada en encuestas a nivel nacional, pero los datos de los niños que acuden a los establecimientos de salud —que conforman la gran mayoría— constituyen la base del Sistema de Información del Estado Nutricional (SIEN). En el 2000, el

SIEN mostró que, a nivel nacional, 6,2% de los niños menores de 5 años estaban con sobrepeso y 2,7%, con obesidad; el total de sobrepeso y obesidad fue de 8,9%. En el 2014, el sobrepeso representó 7,2% y la obesidad, 2,5%, lo que en total sumó 9,7%. Los más altos niveles de sobrepeso y obesidad en esta edad se encontraron en áreas urbanas de la costa.

Para los niños de edad escolar la información es limitada. La encuesta Monitoreo Nacional de Indicadores Nutricionales (MONIN) recoge datos de hogares con niños menores de 5 años, pero también registra información de los hermanos/as de 5 a 14 años. Comparando los resultados entre 1998 y el 2001, se obtiene que el porcentaje de niños/as en este rango de edad con IMC entre el percentil 85-94 —categoría de riesgo de sobrepeso según la OMS— fue 9,9% y 10,6%. Para los mismos años, el sobrepeso —definido como IMC por encima del percentil 95— fue 3,2% y 4,4%, respectivamente. En otras palabras, en ambos casos se aprecia un aumento del problema en el transcurso del tiempo (Mispireta 2012). Al igual que con los niños de menor edad, la prevalencia de sobrepeso y obesidad fue mayor en áreas urbanas, especialmente en Lima Metropolitana.

Estudios de escolares también muestran altas cifras de sobrepeso y obesidad. Entre 1998 y el 2001, el sobrepeso aumentó de 3,2% a 4,4%, pero en Lima Metropolitana este ascenso fue de 5,6% a 12,2% (Mispireta 2012). Otro estudio referido a Lima, con una muestra representativa de escolares de 7 a 14 años y realizado en el 2007, encontró que 20,6% presentaban sobrepeso; y 15,5%, obesidad (Liria 2012). Un estudio realizado en el 2012 con niños de 12 a 17 años reportó una alta prevalencia de sobrepeso en escolares, especialmente en escuelas particulares, que atienden a estudiantes de mayor nivel socioeconómico (Lozano-Rojas y colaboradores 2014). La prevalencia de sobrepeso + obesidad en varones llegó a un máximo de 72,1% entre estudiantes de 12 y 13 años de edad, luego de lo cual se redujo a 37,3% a los 16 años. Para las mujeres, las cifras en las mismas edades han sido 61,8% a 36,4%. La investigación fue realizada en un solo lugar y dificulta llegar a una conclusión a nivel nacional, pero

los diferentes estudios son bastante consistentes y apuntan a que las cifras de sobrepeso y obesidad en niños en edad escolar son muy altas y siguen aumentando.

La relación entre sobrepeso y edad es también marcada en las mujeres de edad fértil. Los resultados de la ENDES muestran que la prevalencia de sobrepeso en las mujeres de 15 a 19 años es 19,9%, mientras que en las de 40 a 49 años es 44,4%. Para la obesidad, las prevalencias son 4,9% y 33,0% a estas mismas edades. Visto de otra manera, entre los 15 y 19 años, el 70,9% de las mujeres presentan un IMC en el rango normal, pero entre los 40 y 49 años, solo el 22,3% está en el rango normal. El incremento de la obesidad se dispara entre los 30 y 40 años de edad (Loret de Mola y colaboradores 2014). Entonces, parece que el sobrepeso y la obesidad en la niñez aumentan con la edad hasta la prepubertad y luego la prevalencia aumenta especialmente en mujeres mayores de 40 años, etapa en la que casi la mitad de ellas padecen sobrepeso u obesidad.

Además, los resultados de la ENDES demuestran que, al igual que en el caso de los escolares, en los adultos se registra un aumento de sobrepeso y obesidad a lo largo del tiempo. Entre el 2005 y el 2014, se produjo un incremento, año tras año, en la prevalencia de adultos con sobrepeso u obesidad; específicamente, se amplió entre estos años de 38,5% a 61,5% en mujeres y de 28,4% a 52,7% en varones (ENDES 2014).

6. Resultados de NdM: obesidad y sobrepeso

Una comparación entre las cohortes menor y mayor muestra incrementos en la prevalencia de sobrepeso y obesidad en el Perú (Carrillo-Larco y colaboradores 2016).

El sobrepeso y la obesidad a los 8 años son más comunes en los niños con mayor talla (Andersen y colaboradores 2016) y los que han ganado más peso que el esperado entre la infancia y los 5 años. Estas asociaciones

persisten incluso luego de controlar por otros factores de riesgo, tales como el consumo de alimentos procesados y la falta de actividad física (Penny y colaboradores 2016). El mismo análisis mostró una asociación significativa entre sobrepeso-obesidad y el consumo frecuente de gaseosas y comidas típicamente con alta densidad calórica, como “chizitos”, papas fritas, hamburguesas, pizza, pollo a la brasa, pollo *broster*, etcétera. Los jóvenes obesos reportaron menor número de días en la semana en los que hicieron actividad física durante por lo menos una hora. Otro análisis no encontró un vínculo entre las horas de dormir y el mayor sobrepeso y obesidad, lo que sí es común en otros contextos (Carrillo-Larco y colaboradores 2014).

Otro aspecto investigado fue el de las percepciones que tienen las madres sobre la salud corporal. En particular, a un grupo de ellas se les mostró una serie de siluetas de cuerpos femeninos y masculinos, y se les pidió que señalaran cuáles les parecían más saludables. La percepción de las madres que subestimaron el sobrepeso y la obesidad en niñas fue asociada con una mayor chance de sobrepeso en la subsecuente ronda, lo que sugiere que la tendencia a no reconocer el exceso de peso y considerarlo “saludable” contribuye al sobrepeso en mujeres (S. Budge, comunicación personal del 2014).

7. Dietas y consumo, y su importancia en el crecimiento lineal y el sobrepeso

El crecimiento de los niños en términos de talla y peso está relacionado con la ingesta de una dieta que, por un lado, debe satisfacer el requerimiento para crecer en talla y, por otro lado, debe proveer una diversidad de alimentos que cubran la necesidad de micronutrientes. Ambos aspectos son necesarios para prevenir la desnutrición crónica.

Por otra parte, es inconveniente consumir demasiadas calorías. El sobrepeso y la obesidad se deben a la excesiva ingesta de calorías comparada

con el gasto de energía. El incremento en la prevalencia de este desbalance es una tendencia mundial, y especialmente de América Latina (Jacoby y colaboradores 2013). Se la atribuye a cambios en las dietas, incluyendo el mayor acceso a alimentos procesados con alta densidad calórica y con mayores niveles de grasas y carbohidratos, especialmente azúcar. La insuficiente actividad física con relación a la ingesta es también un factor.

Sin embargo, falta más información para corroborar y entender la importancia relativa de estos determinantes en el incremento del sobrepeso-obesidad. La Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) recoge información de gastos, incluyendo gastos en una canasta de alimentos (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2016). A partir del 2009, la ENAHOG agregó una pregunta sobre gastos en alimentos preparados fuera del hogar. Mientras que la variación porcentual en el gasto en alimentos preparados fuera del hogar entre el 2009 y el 2015 fue 7,7%, para alimentos consumidos dentro del hogar fue 12,1%, lo que sugiere que las familias están gastando más en este último rubro (Instituto Nacional de Estadística e Informática 2016). Sin embargo, no existe un análisis de qué tipos de alimentos explican este cambio.

El incremento de la obesidad se observa en toda América Latina. La combinación de alimentos procesados de alta densidad calórica y bebidas azucaradas como las gaseosas es una de las principales causas de este fenómeno. Entre 1997 y el 2000 aumentó el consumo de bebidas azucaradas. En una encuesta sobre la salud de los escolares en el Perú (Ministerio de Salud 2011) que se aplicó a una muestra representativa de estudiantes de 13 a 15 años, se reportó que el 53,6% usualmente tomaron gaseosas, una o más veces al día, durante los últimos 30 días. También se preguntó a los escolares sobre su actividad física, y solo la cuarta parte (24,5%) declaró haber realizado actividad física durante por lo menos una hora en cinco de los anteriores siete días.

A favor de la importancia de la actividad física como un factor en la lucha contra la obesidad, un estudio de adultos en Lima encontró que

los migrantes de la sierra, cuando llegaron a vivir a la capital del país, asumieron un patrón de actividad física escasa igual que el de los residentes, y sufrieron una similar asociación con la obesidad (Masterson Creber y colaboradores 2010). Otro estudio, realizado en Colombia, relacionó la obesidad con el incremento del tiempo de ver televisión (Gómez y colaboradores 2007).

8. Resultados de NdM: dietas, diversidad dietética y patrones de consumo

Los datos de NdM permiten comparar cómo la diversidad dietética varía tanto entre países como a lo largo del tiempo. Este análisis demuestra que la diversidad dietética ha mejorado en el Perú. Al comparar a niños de 8 años de la cohorte mayor el 2002 con los de la cohorte menor el 2009, se observa que el número de grupos de alimentos consumidos ha aumentado de 4,89 a 5,34 —de un total de 7 diferentes grupos—, y específicamente se ha elevado el consumo de carne (Aurino y colaboradores 2017). El consumo de alimentos de fuente animal y el gasto total en alimentos fue asociado con una mayor talla, especialmente en los hogares de quintiles más pobres (Humphries y colaboradores 2014). A diferencia de la India, en el Perú no ha habido cambios en el consumo de azúcar, porque este es casi universal. Este mismo análisis mostró la importancia que tiene para el crecimiento de los niños la seguridad alimentaria, es decir, el acceso y la posibilidad de consumir una alimentación adecuada sin preocuparse por la escasez (Humphries y colaboradores 2015).

9. Lecciones y principales mensajes

NdM ha mostrado que la falta de crecimiento lineal (desnutrición crónica), especialmente en niños menores de 5 años, está asociada con un

menor desarrollo intelectual expresado en pruebas cognitivas, así como con un menor rendimiento en la escuela. Esto respalda la importancia de trabajar por el bienestar de los niños durante sus primeros años de vida.

Al mismo tiempo, la evidencia demuestra claramente que es posible lograr el crecimiento lineal compensatorio posterior al retardo en el crecimiento al año de vida, incluso después de los primeros dos años. Más aún, los niños que lograron recuperarse desde el punto de vista nutricional también presentaron un mejor rendimiento en pruebas cognitivas que aquellos que no se recuperaron, y el rendimiento fue similar que el de sus pares que no sufrieron desnutrición crónica en primer lugar. Entonces, es necesario continuar realizando esfuerzos para garantizar las condiciones que promueven el crecimiento lineal durante toda la niñez, porque este tiene la posibilidad de permitir que el niño/joven alcance su potencial físico y cognitivo.

Para prevenir la desnutrición crónica se necesita prestar atención al entorno del niño, compuesto por el saneamiento, la dieta y la prevención de enfermedades.

El sobrepeso y la obesidad se están incrementando entre los niños, y este problema requiere estrategias integradas, como incentivar y facilitar la actividad física, y proporcionar una alimentación saludable. Esto último abarca desde la alimentación complementaria de la primera infancia hasta una alimentación balanceada, en la que se reduzca el consumo de alimentos de alta densidad energética, incluyendo los alimentos procesados y las bebidas azucaradas.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

*Adair, L. S. (1999). Filipino children exhibit catch-up growth from age 2 to 12 years. *J Nutr* 129: 1140-1148.

- Andersen, C. T.; S. A. Reynolds, J. R. Behrman, B. T. Crookston, K. A. Dearden, J. Escobal, S. Mani, A. Sánchez, A. D. Stein, L. C. Fernald (2015). Participation in the Juntos Conditional Cash Transfer Program in Peru Is Associated with Changes in Child Anthropometric Status but Not Language Development or School Achievement. *J Nutr* 145(10): 2396-2405. DOI: 10.3945/jn.115.213546.
- Andersen, C. T.; A. D. Stein, S. A. Reynolds, J. R. Behrman, B. T. Crookston, K. A. Dearden, M. E. Penny, W. Schott, L. C. Fernald (2016). Stunting in Infancy Is Associated with Decreased Risk of High Body Mass Index for Age at 8 and 12 Years of Age. *J Nutr* 146: 2296-2303.
- Aurino, E., M. Fernandes y M. E. Penny (2017). The nutrition transition and adolescents' diets in low- and middle-income countries: a cross-cohort comparison. *Public Health Nutr* 20: 72-81.
- Carrillo-Larco, R. M., J. J. Miranda y A. Bernabé-Ortiz (2016). Wealth index and risk of childhood overweight and obesity: evidence from four prospective cohorts in Peru and Vietnam. *J Public Health* 61(4) 475-485.
- Crookston, B. T., M. E. Penny, S. C. Alder, T. T. Dickerson, R. M. Merrill, J. B. Stanford, C. A. Porucznik, K. A. Dearden (2010). Children who recover from early stunting and children who are not stunted demonstrate similar levels of cognition. *J Nutr* 140 (11) 1996-2001.
- Crookston, B. T., K. A. Dearden, S. C. Alder, C. A. Porucznik, J. B. Stanford, R. M. Merrill, T. T. Dickerson, M. E. Penny (2011). Impact of early and concurrent stunting on cognition. *Matern Child Nutr* 7: 397-409.
- Crookston, B. T.; W. Schott, S. Cueto, K. A. Dearden, P. Engle, A. Georgiadis, E. A. Lundeen, M. E. Penny, A. D. Stein, J. R. Behrman (2013). Postinfancy growth, schooling, and cognitive achievement: Young Lives. *Am J Clin Nutr* 98: 1555-1563. DOI: 10.3945/ajcn.113.067561.

- Cueto, S. y S. León (2012). *Características psicosométricas de desarrollo cognitivo e instrumentos de rendimiento en la tercera ronda de Niños del Milenio/Young Lives*. Nota técnica 25.
- Dearden, K.; B. Crookston, H. Madanat, J. West, M. Penny, S. Cueto (2013). What difference can fathers make? Early paternal absence compromises Peruvian children's growth. *Matern Child Nutr* 9: 143-154.
- Dearden, K. A.; W. Schott, B. T. Crookston, D. L. Humphries, M. E. Penny, J. R. Behrman (2017). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Children with access to improved sanitation but not improved water are at lower risk of stunting compared to children without access: a cohort study in Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *BMC Public Health* 17: 110.
- Dearden, K. A.; A. T. Brennan, J. R. Behrman, W. Schott, B. T. Crookston, D. L. Humphries, M. E. Penny, L. C. Fernald (2017). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Does household access to improved water and sanitation in infancy and childhood predict better vocabulary test performance in Ethiopian, Indian, Peruvian and Vietnamese cohort studies? *BMJ Open*. Mar 7; 7(3): e013201.
- Dercon, S. y A. Sánchez (2013). Height in mid childhood and psychosocial competencies in late childhood: evidence from four developing countries. *Econ Hum Biol* 11: 426-432.
- *Encuesta Nacional de Presupuestos Familiares (ENAPRES) 2008, 2009, 2011. Consumo per cápita de los principales alimentos.
- *Encuesta Demográfica y de Salud Familiar Perú. Disponible en <http://proyectos.inei.gob.pe/endes/>
- *Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2015*. Lima: INEI. Disponible en https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1347/libro.pdf

- Favara, M. (2018). Maternal group participation and child nutrition status in Peru. *Review of Development Economics* 22 (2), 459-483.
- Fink, G. y P. C. Rockers (2014). Childhood growth, schooling, and cognitive development: further evidence from the Young Lives study. *Am J Clin Nutr* 100:182-188.
- Georgiadis, A.; L. Benny, B. T. Crookston, L. T. Duc, P. Hermida, S. Mani, T. Woldehanna, A. D. Stein, J. R. Behrman (2016). Growth trajectories from conception through middle childhood and cognitive achievement at age 8 years: Evidence from four low- and middle-income countries. *SSM Popul Health* 2: 43-54.
- Georgiadis, A.; L. Benny, L. T. Duc, S. Galab, P. Reddy, T. Woldehanna (2017). Growth recovery and faltering through early adolescence in low- and middle-income countries: Determinants and implications for cognitive development. *Soc Sci Med* 179: 81-90.
- *Gómez, L. F.; D. C. Parra, F. Lobelo, B. Samper, J. Moreno, E. Jacoby, D. I. Lucumi, S. Matsudo y C. Borda (2007). Television viewing and its association with overweight in Colombian children: results from the 2005 National Nutrition Survey: A cross sectional study. *Int J Behav Nutr Phys Act* 4: 41.
- Grantham-McGregor, S.; Y. Cheung, S. Cueto, P. Glewwe, L. Richter, B. Strupp (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet* 369 (9555), 60-70.
- Hoddinott J.; J. R. Behrman, J. A. Maluccio, P. Melgar, A. R. Quisumbing, M. Ramírez-Zea, A. D. Stein, K. M. Yount, R. Martorell (2013). Adult consequences of growth failure in early childhood. *Am J Clin Nutr.* 98(5):1170-1178.
- Humphries, D. L.; J. R. Behrman, B. T. Crookston, K. A. Dearden, W. Schott y M. E. Penny (2014). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Households across all income quintiles, especially the poorest, increased animal source food

- expenditures substantially during recent Peruvian economic growth. *PLoS One* 9: e110961.
- Humphries, D. L., K. A. Dearden, B. T. Crookston, L. C. Fernald, A. D. Stein, T. Woldehanna, M. E. Penny, J. R. Behrman (2015). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Cross-Sectional and Longitudinal Associations between Household Food Security and Child Anthropometry at Ages 5 and 8 Years in Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *J Nutr.* 145(8): 1924-1933.
- Humphries, D. L.; K. A. Dearden, B. T. Crookston, T. Woldehanna, M. E. Penny, J. R. Behrman (2017). Young Lives Determinants Consequences of Child Growth Project team. Household food group expenditure patterns are associated with child anthropometry at ages 5, 8 and 12 years in Ethiopia, India, Peru and Vietnam. *Econ Hum Biol* 26: 30-41.
- *Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). *Perú: enfermedades no transmisibles y transmisibles 2015*. Lima: INEI.
- Jacoby, E.; R. Grajeda, A. Contreras y J. Hospedales (2013). The epidemic of childhood obesity in the Americas must be stopped: Governmental and PAHO leadership are crucial. *Int J Obes Suppl* 3(Suppl 1): S15-S17.
- León, J.; A. Miranda y S. Cueto (2015). *Niños del Milenio: comparación de los resultados del PPVT a niñas y niños a través de rondas y cohortes en Perú*. Notas Técnicas y Metodológicas 32.
- Liria, R. (2012). Consequences of obesity in children and teenagers: a problem that requires attention. *Rev Perú Med Exp Salud Pública* 29(3)357-360.
- *Loret de Mola, C.; R. Quispe, G. A. Valle y J. A. Poterico (2014). Nutritional Transition in Children under Five Years and Women of Reproductive Age: A 15-Years Trend Analysis in Peru. *PLoS One.* 9(3): e92550.
- *Lozano-Rojas, G.; E. Cabello-Morales y H. Hernández-Díaz (2014). Prevalencia de sobrepeso y obesidad en adolescentes de un distrito

- urbano de Lima, Perú 2012. *Rev Perú Med Exp Salud Pública*. 31(3): 494-500.
- Lundeen, E. A.; J. R. Behrman, B. T. Crookston, K. A. Dearden, P. Engle, A. Georgiadis, M. E. Penny, A. D. Stein (2014). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Growth faltering and recovery in children aged 1-8 years in four low-and middle-income countries: Young Lives. *Public Health Nutr* 17: 2131-2137.
- *Marini, A.; C, Rokx y P. Gallagher (2017). *Standing tall: Peru's success in overcoming its stunting crisis*. Banco Mundial.
- Masterson Creber, R. M.; L. Smeeth, R. H. Gilman y J. J. Miranda (2010). Physical activity and cardiovascular risk factors among rural and urban groups and rural-to-urban migrants in Peru: a cross-sectional study. *Rev. Panam. Salud Pública* 28(1): 1-8.
- *Ministerio de Salud (2011). *Encuesta Global de Salud Escolar: Resultados-Perú 2010*. Disponible en http://www.who.int/chp/gshs/GSHS_Report_Peru_2010.pdf
- *Mispireta, M. L. (2012). Determining factors of overweight and obesity in children at school age in Peru. *Rev. Perú Med Exp Salud Pública* 29: 361-365.
- * Monitoreo Nacional de Indicadores Nutricionales. Disponible en <http://www.portal.ins.gob.pe/es/cenan/cenan-c3/monitoreo-nacional-de-indicadores-nutricionales-monin>
- *Organización Mundial de la Salud (1986). Disponible en <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/264431/PMC2490974.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- *Organización Mundial de la Salud (2006). Disponible en http://www.who.int/childgrowth/standards/technical_report/en/

- Penny, M. E.; M. M. Jiménez, R. M. Marin (2016). Early rapid weight gain and subsequent overweight and obesity in middle childhood in Peru. *BMC Obes.* Dec 13, 3:55.
- *Ponce, C. (2012). *Trayectorias nutricionales en la niñez: ¿qué condiciones facilitan la recuperación de la desnutrición crónica?* Informe final PM07-2011. Proyecto Mediano.
- Sánchez, A. (2017). The structural relationship between early nutrition, cognitive skills and non-cognitive skills in four developing countries. *Economics and Human Biology* 27: 33-54.
- Sánchez A. (2018). *Early-life Exposure to Weather Shocks and Human Capital Accumulation: Evidence from the Peruvian Highlands*. Working paper 178. Oxford: Young Lives.
- Sánchez, A., G. Meléndez y J. Behrman (2018). Impact of Juntos conditional cash transfer program on nutritional and cognitive outcomes in Peru: comparison between younger and older initial exposure. *Economic Development and Cultural Change* (Forthcoming).
- Schott, W. B., B. T. Crookston, E. A. Lundeen, A. D. Stein, J. R. Behrman (2013). Young Lives Determinants and Consequences of Child Growth Project Team. Periods of child growth up to age 8 years in Ethiopia, India, Peru and Vietnam: key distal household and community factors. *Soc Sci Med* 97: 278-287.
- *SIEN. Disponible en <http://www.portal.ins.gob.pe/es/cenan/cenan-c2/vigilancia-alimentaria-y-nutricional/sistema-de-informacion-del-estado-nutricional>
- Victora, C. G.; L. Adair, C. Fall, P. C. Hallal, R. Martorell, L. Richter, H. S. Sachdev (2008). Maternal and child undernutrition: consequences for adult health and human capital. *Lancet* 371, 340-357.
- *WHO Multicentre Growth Reference Study Group (2006). WHO Child Growth Standards. *Acta Paediatr Suppl* 95 (Supplement 450): 1-104.



CAPÍTULO 4

CONDUCTAS DE RIESGO PARA LA SALUD Y EXPERIENCIAS DE VIOLENCIA A LO LARGO DEL CICLO DE VIDA

Alan Sánchez y Vanessa Rojas²²

1. Contexto

Dos aspectos que han ido adquiriendo una importancia creciente en el estudio Niños del Milenio (NdM) en el Perú han sido a) los factores que explican las conductas de riesgo entre los jóvenes, y b) las experiencias de violencia y victimización que ellos han ido enfrentado en distintas etapas de sus vidas. En el caso de las conductas de riesgo para la salud, nos referimos principalmente al consumo de alcohol, cigarrillos y drogas ilegales, así como a las relaciones sexuales sin protección, las cuales son prevalentes tanto en países desarrollados como en países en desarrollo (de Walque y Piguet 2013). Si bien en las encuestas de NdM se observa la frecuencia de algunas conductas de este tipo, no existen estadísticas oficiales a nivel nacional. De acuerdo con la Comisión Nacional para el Desarrollo y Vida sin Drogas (DEVIDA 2014), se calcula que el 69% y el 32% de la población de 19 a 29 años de Lima Metropolitana, respectivamente, ha consumido alcohol y cigarrillos en el último año. Estos niveles de incidencia representan un factor preocupante si consideramos los efectos del consumo de drogas legales e ilegales en el largo plazo, tanto en términos de salud como de empleabilidad. Asimismo, según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del 2015 a escala nacional, el 22% de mujeres de 18 y 19 años no usaron protección —su pareja no usó preservativo— en su última relación

22 Los autores agradecen los comentarios de Santiago Cueto, de GRADE, y de Marta Favara y Patricia Espinoza, de la Universidad de Oxford, a una versión previa de este documento.

sexual, lo que, además del riesgo de embarazo, conlleva una serie de peligros en términos de exposición a enfermedades de transmisión sexual.

Al mismo tiempo, la violencia tanto contra la mujer como dirigida hacia los niños, niñas y adolescentes es un tema preponderante en la agenda nacional debido a su alta incidencia. En un estudio reciente de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en una muestra de 10 países de todos los niveles de ingreso y de casi todos los continentes, la mayor tasa de prevalencia de violencia —física o sexual— contra mujeres con pareja fue observada en el Perú provincias (OMS 2005), lo cual evidencia la gravedad del problema. Según estadísticas de la ENDES, el 71% de mujeres de 14 a 49 años han sufrido de algún tipo de violencia —psicológica, sexual o física— por parte de sus parejas. En lo que se refiere a la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, según la Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (ENARES), alrededor de 7 de cada 10 niños y niñas de 9 a 11 años han sufrido algún tipo de violencia —física, psicológica, o de ambos tipos— sea en el entorno familiar o entre pares en la escuela. Estas prevalencias aumentan entre adolescentes (cuadro 5). En lo que se refiere a violencia contra niños y niñas menores de 5 años, Benavides y León (2013) encuentran que, según datos de la ENDES, el 47% de las madres castigan físicamente a sus hijos e hijas.

Cuadro 5
Estadística de violencia a nivel nacional (%)

	Psicológica	Física	Psicológica y física	Total
<i>Violencia contra niños y niñas (9-11 años)</i>				
En el entorno familiar	58,9	58,4	43,5	73,8
Entre pares en la escuela	71,1	40,4	36,3	75,0
<i>Violencia contra adolescentes (12-17 años)</i>				
En el entorno familiar	67,6	65,6	51,8	81,3
Entre pares en la escuela	71,1	30,4	27,7	74,0

Fuente: Encuesta Nacional sobre Relaciones Sociales (2015).

2. Indicadores de conductas de riesgo para la salud, violencia y victimización en NdM

A medida que la cohorte mayor de NdM transitó desde la niñez hacia la adolescencia y juventud, se optó por incorporar una serie de preguntas acerca de las decisiones tomadas por los y las jóvenes en lo referente a conductas de riesgo para la salud, incluyendo consumo de alcohol y cigarrillos, consumo de drogas ilegales, y relaciones sexuales sin protección. Asimismo, se incluyeron preguntas para indagar sobre comportamiento criminal —haber utilizado armas, haber pertenecido a una pandilla o haber sido arrestado— y experiencias de violencia y victimización —incluyendo haber sido víctima de *bullying* o matoneo—.

Debido a la naturaleza sensible de algunas de estas preguntas, desde el punto de vista metodológico no es aconsejable que este tipo de encuestas se administren oralmente, pues esto podría llevar a respuestas poco fidedignas (de Walque y Piguet 2013). Considerando esto, las preguntas se aplicaron mediante un cuestionario autoadministrado, con opciones de respuesta múltiple.²³ Dicho cuestionario se aplicó a la cohorte mayor cuando sus miembros tenían 15, 19 y 22 años —rondas 3, 4 y 5, respectivamente—, y en la ronda 5 fue aplicado por primera vez a los miembros de la cohorte menor cuando tenían 15 años. En todos los casos, se explicó a los jóvenes

23 En lo referente al consumo de cigarrillo, se pregunta “¿Con qué frecuencia fumas ahora cigarrillos?”, con las siguientes alternativas de respuesta: “Nunca fumo cigarrillos / Todos los días / Por lo menos una vez por semana / Por lo menos una vez al mes / Casi nunca”. En el caso del consumo de licor, se pregunta “¿Con qué frecuencia generalmente tú bebes licor?”, con las siguientes alternativas de respuesta: “Todos los días / Una vez a la semana / Una vez al mes / Solo en ocasiones especiales / Rara vez / Nunca bebo”. Asimismo, se pregunta “¿Alguna vez tú te has mareado por beber demasiado licor?”, con opciones de respuesta: “Nunca bebo / Sí / No”. En el caso de consumo de drogas ilegales, para cada tipo de droga —inhalantes, marihuana, pasta básica de cocaína, cocaína, éxtasis, metanfetaminas, alucinógenos, otras drogas— se pregunta “¿Alguna vez has consumido algunas de estas sustancias?”, con opciones de respuesta: “Sí, muchas veces / Sí, algunas veces / Solo una vez / No, nunca”.

la naturaleza de las preguntas contenidas en el cuestionario. Se les dijo que, de aceptar responder, tenían la libertad de no contestar ciertas preguntas. Asimismo, se les explicó que tendrían privacidad para responder y que, al concluir, colocarían la encuesta dentro de un sobre que sería sellado delante de ellos, y que se identificaría con un código y no con sus nombres. Se mencionó, finalmente, que en ningún momento el encuestador tendría acceso a sus respuestas. Siguiendo esta estrategia, se lograron tasas de respuesta razonablemente altas. Por ejemplo, en el caso de la cohorte mayor a los 19 años (ronda 4), la proporción de jóvenes que aceptaron llenar el cuestionario fue de 96,2%.²⁴

Utilizando información de las rondas 3 y 4 para la cohorte mayor, Favara y Sánchez (2017) construyeron indicadores de conductas de riesgo para los jóvenes de NdM. La prevalencia de consumo de alcohol —haberse embriagado al menos una vez al mes—, cigarrillos —consumir cigarrillos al menos una vez al mes— y drogas ilegales —haber consumido algún tipo de droga ilegal al menos una vez— a los 19 años es de 34%, 19% y 13%, respectivamente. Estas prevalencias son mucho más altas que las observadas en los mismos jóvenes a los 15 años (cuadro 6).

Enfocándose en los resultados a los 19 años, en el caso del consumo de drogas ilegales, la más empleada es la marihuana. Asimismo, los autores encuentran que casi 3 de cada 10 jóvenes no usaron preservativo en su última relación sexual. También se encuentra que 2 de cada 10 estuvieron involucrados en algún tipo de actividad criminal y/o utilizan armas. Con excepción de las relaciones sexuales sin protección, todas estas conductas son más prevalentes en hombres que en mujeres. Los resultados plantean

24 Un porcentaje relativamente pequeño escogió no responder a ciertas preguntas del cuestionario autoadministrado. Específicamente, entre 0,5% y 1,5% de los jóvenes visitados a los 19 años escogió no responder algunas de las preguntas relacionadas con consumo de alcohol, cigarrillos y comportamiento criminal. Por otro lado, 4,0% no respondió las preguntas relacionadas con el tipo de protección utilizada durante la última relación sexual, y hasta 5,8% no respondió a algunas de las preguntas sobre consumo de drogas ilegales.

Cuadro 6
Prevalencias de conductas de riesgo para la salud
y comportamiento criminal en la cohorte mayor (%)

	15 años	19 años
Consume cigarrillos (al menos una vez al mes)	6	19
Consume alcohol (se ha embriagado al menos una vez)	8	34
Consume drogas ilegales (al menos una vez)	2	13
Porta un arma (en los últimos 30 días)	7	5
Ha incurrido en comportamiento criminal (porta un arma, ha sido arrestado o sentenciado y/o es miembro de una pandilla)	No se preguntó	19
Tuvo relaciones sexuales sin protección (no usó condón en la última relación sexual) / total de jóvenes (tuvo relaciones sexuales con o sin protección, o no las tuvo)	6	27

Fuente: Favara y Sánchez (2017).

la necesidad de realizar estudios que expliquen los factores predictores de este tipo de comportamientos.

La medición de experiencias de violencia y victimización también implica ciertos retos. En parte debido a ello se utilizó el cuestionario autoadministrado para recoger información sobre las experiencias de *bullying* —o matoneo— de las cuales los jóvenes han sido víctimas a los 15 y 19 años. Asimismo, existe un acervo de información adicional recogida mediante preguntas administradas en el cuestionario de la madre y el niño o niña de NdM. En la ronda 1, se le preguntó a la madre —cuando el niño tenía 1 año en el caso de la cohorte menor y 8 años en el de la mayor— si su pareja le había pegado alguna vez estando ebrio. A partir de que los niños cumplieron 8 años, se les preguntó sobre las razones por las que no les gustaba la escuela, y muchos de ellos hicieron referencia a experiencias de violencia. También se hicieron preguntas directas sobre si el niño había sido víctima de *bullying*. Más aún, las experiencias de violencia se han medido en profundidad mediante encuestas cualitativas que forman parte del estudio cualitativo de NdM.

De las encuestas cuantitativas se obtuvo la siguiente información. Durante la infancia temprana de sus hijos, el 7% de madres emparejadas admitieron haber sido golpeadas por sus parejas cuando ellos estaban ebrios (Bedoya, Espinoza y Sánchez 2018). Respecto a la violencia en la escuela, el 38% de niños de 8 años reportó que los problemas más importantes eran las peleas entre alumnos, las agresiones físicas de los maestros a los alumnos, el *bullying* entre pares y los gritos de los maestros (Ogando y Pells 2015). En la cohorte mayor se plantearon preguntas sobre experiencias específicas de *bullying*. En este caso, se encontró que más de un tercio de los jóvenes de 15 años reportó haber sido víctima de matoneo físico o psicológico (Pells, Ogando y Espinoza 2016). Se observa que, en todos los casos, los niveles de prevalencia detectados son relevantes. Ello ha motivado la elaboración de una serie de estudios —incluyendo los ya mencionados Ogando y Pells (2015), Pells, Ogando y Espinoza (2016), Guerrero y Rojas (2016), y Bedoya, Espinoza y Sánchez (2018)— que exploran los impactos de la violencia —tanto contra la madre como contra el niño o joven— en el rendimiento cognitivo y en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

3. Conductas de riesgo para la salud y sus determinantes: evidencia de NdM

Cuatro estudios han utilizado datos de la cohorte mayor para explorar los determinantes de conductas de riesgo para la salud en los jóvenes de NdM; uno de estos analiza también los determinantes del comportamiento criminal. El primer estudio —Cueto, Saldarriaga y Muñoz (2011)— exploró los determinantes del consumo de alcohol y cigarrillos, así como de las relaciones sexuales sin protección, a los 15 años. Los autores encontraron que estos comportamientos están fuertemente asociados con cuatro factores: a) la habilidad cognitiva del joven —medida con un test de vocabulario—, b) la presencia de ambos padres en el hogar, c) la calidad

de la relación del joven con sus padres a los 12 años y d) las conductas de riesgo de los amigos del joven. Un hallazgo importante es que los determinantes de las conductas de riesgo varían según la conducta analizada. Así, en el caso del consumo de alcohol y cigarrillos, pesa mucho la habilidad cognitiva y la conducta de los amigos, mientras que en el de las relaciones sexuales sin protección tiene especial importancia la presencia de los padres en el hogar, así como la calidad de la relación entre ellos y el joven. En un estudio derivado, Cueto y León (2016) analizaron los determinantes de la conducta sexual de los jóvenes de 15 años, específicamente en la iniciación sexual temprana. Entre otros aspectos, ellos encontraron que la iniciación sexual temprana —definida como haber tenido una relación sexual antes de los 15 años— es más probable en los varones, entre aquellos que reportan un mayor atraso escolar y entre aquellos cuyos amigos han experimentado una iniciación sexual temprana.

Por su parte, Favara y Sánchez (2017) exploraron el impacto de las competencias socioemocionales sobre las conductas de riesgo, mientras que Lavado, Aragón y Gonzales (2015) propusieron un modelo basado en Cunha y Heckman (2007), en el cual las conductas de riesgo se modelan como una función de las habilidades cognitivas y psicosociales. La inclusión de las competencias socioemocionales en el análisis es de sumo interés. NdM incluye mediciones de los conceptos de *autoestima* y *autoeficacia*.²⁵ La literatura internacional en Psicología sugiere que existe una relación negativa entre autoeficacia y conductas de riesgo. En particular, Bandura y otros (2001) argumentan que la autoeficacia es importante para resistir la presión de los pares, incluyendo, por ejemplo, la presión para consumir productos no saludables. En el caso de la autoestima, también se espera una relación negativa con las conductas de riesgo, debido a que las

25 La autoestima se refiere a la percepción evaluativa que tiene el individuo sobre sí mismo.

Por su parte, la autoeficacia se refiere a cuánto poder el individuo cree que tiene sobre su propia vida.

personas con baja autoestima tienden a percibir que sus lazos sociales son débiles y esto las puede llevar a comportarse con mayor agresividad e inconformidad con las normas sociales (Donnellan y otros 2005, Rosenberg 1965). Asimismo, es probable que las personas con baja autoestima lidien de peor manera con situaciones de estrés (Baumeister y otros 2003). Si bien en la literatura se ha discutido la posibilidad de que personas con un alto nivel de autoestima sean más proclives a presentar conductas de riesgo, se considera que este sería el caso para niveles “irrealistas” de autoestima, lindantes con el narcisismo (Donnellan y otros 2005). Cabe destacar que la literatura internacional también sugiere una relación negativa entre conductas de riesgo y habilidad cognitiva. Sin embargo, empíricamente puede ser difícil distinguir el efecto de un mayor nivel de habilidad cognitiva del efecto de un mayor nivel de escolaridad sobre las conductas de riesgo, pues ambos aspectos se refuerzan.

Lavado, Aragón y Gonzales (2015) utilizaron datos de la ronda 3 y se enfocaron en el impacto de las habilidades medidas a los 12 años sobre conductas de riesgo —consumo de cigarrillos y alcohol, e iniciación sexual temprana— medidas a los 15 años. Ellos encuentran una relación negativa entre la habilidad cognitiva —medida con un test de vocabulario— y este tipo de conductas. Esto es consistente con el resultado hallado por Cueto, Saldarriaga y Muñoz (2011). Asimismo, observan una relación negativa con la autoeficacia. Por otro lado, un aspecto resaltante es que encuentran una relación positiva con la autoestima. En todos los casos, el impacto de las habilidades sobre las conductas de riesgo varía según el nivel de habilidad que tiene el joven en el punto de partida. Así, constatan que una mayor autoeficacia está asociada con una menor probabilidad de incurrir en conductas de riesgo solo para los jóvenes ubicados en el quintil superior de dicha habilidad. Los autores también encuentran que una mayor autoestima está asociada, en este caso, con una mayor probabilidad de incurrir en conductas de riesgo, de nuevo solo para los jóvenes ubicados en el quintil superior de dicha habilidad.

Favara y Sánchez (2017) utilizaron datos más recientes para explorar la importancia de las habilidades socioemocionales, medidas a los 15 años, sobre las conductas de riesgo a los 19. En este caso, ellos encuentran que un incremento de la autoestima está asociado con una menor prevalencia del consumo de cigarrillos y alcohol —lo que es contrario a lo que Lavado, Aragón y Gonzales (2015) hallan—, mientras que no observan vínculos entre la autoeficacia y estas conductas. Los resultados controlan por características del hogar y del joven fijas en el tiempo. Asimismo, Favara y Sánchez extienden el análisis para evaluar los determinantes del consumo de drogas ilícitas y del comportamiento criminal. Ninguna de estas habilidades predice el consumo de drogas; sin embargo, la probabilidad de incurrir en un comportamiento criminal es menor entre los jóvenes con mayor autoestima.

Más allá de la importancia de las habilidades socioemocionales, Favara y Sánchez (2017) exploran otros aspectos. Un hallazgo es que una de las pocas variables que predice la ocurrencia de relaciones sexuales sin protección es la ausencia de uno de los padres en el hogar. Esto es consistente con lo hallado por Cueto y otros (2011). Asimismo, los autores encuentran que tanto no abandonar el colegio como mejorar el rendimiento cognitivo entre los 12 y los 15 años están asociados con una reducción en el consumo de alcohol, cigarrillos y drogas entre los 15 y 18 años.

En síntesis, los diversos estudios demuestran que las conductas de riesgo de los amigos importan mucho para predecir el consumo de alcohol y cigarrillos, mientras que la presencia de los padres y la relación con ellos son centrales sobre todo para anticipar aspectos relacionados con las conductas de riesgo sexual. Asimismo, tanto las habilidades socioemocionales como las cognitivas tienen un peso, y el hecho de permanecer en la escuela es importante para predecir la mayoría de los resultados. Es posible que la importancia de la habilidad cognitiva refleje en parte la importancia de tener éxito en la escuela como un factor protector de las conductas de riesgo, al aumentar el costo de oportunidad de estos comportamientos.

A partir de sus hallazgos, Favara y Sánchez (2017) sugieren que el mejor lugar para reducir la prevalencia de conductas de riesgo es la escuela. En particular, mencionan que Jornada Escolar Completa —una política educativa implementada desde el 2015 por el Gobierno peruano, cuyo objetivo es aumentar el número de horas lectivas al día y mejorar una serie de aspectos organizacionales y de infraestructura de los colegios públicos de nivel secundario en zonas urbanas— tiene el potencial de reducir estas prevalencias mediante canales directos e indirectos. Los canales directos incluyen pasar mayor tiempo —más horas al día— bajo supervisión adulta, y en un ambiente protegido y menos favorable a conductas riesgosas, así como la presencia de psicólogos que podrían orientar a los y las jóvenes. Por su parte, el canal indirecto se refiere al impacto que este programa tiene sobre el logro académico (véase Agüero 2016), lo que podría llevar a un incremento en el costo de oportunidad de incurrir en este tipo de conductas. Si bien Jornada Escolar Completa muestra un alto potencial para reducir las conductas de riesgo, una limitación es que este tipo de escuelas no operan en zonas rurales.

4. Experiencias de violencia y victimización: evidencia de NdM

El análisis de los datos de NdM, tanto del Perú como de los otros tres países donde se realiza el estudio —Etiopía, Vietnam e India, estados de Andhra Pradesh y Telengana—, señala que los niños y niñas experimentan diversas situaciones de violencia en el hogar y en la escuela. Específicamente en el Perú, no solo hemos recogido información valiosa sobre cómo los niños y niñas perciben esas situaciones, sino que también hemos analizado cuáles son sus causas y consecuencias.

Diversos estudios hechos con la muestra de NdM en estos países señalan que el estrés causado por el castigo corporal que los niños y niñas reciben, tanto en el hogar como en la escuela, podría estar afectando su bienestar y desempeño académico (Pells, Dornan y Ogando Portela 2013:

18; Morrow y Singh 2014; Ogando Portela y Pells 2014: 77; Vu 2014: 239; Ogando y Pells 2015). No obstante, la violencia parece ser parte de la vida diaria de muchos niños en estos cuatro países: en el hogar, la escuela, la comunidad y el trabajo. Específicamente, sobre la base de un estudio cualitativo hecho en el Perú, Rojas (2011) señala que, efectivamente, los niños y niñas de una escuela pública urbana narraron que eran golpeados por sus maestros a lo largo de su educación primaria y secundaria. Las entrevistas revelan que los estudiantes “prefieren que [los profesores] les peguen con palo” antes de que les bajen puntos, pues para ellos, “las notas son difíciles de recuperar” (Rojas 2011: 32). Así, los estudiantes manifiestan que optan por mantener su bienestar académico —reflejado en notas— por encima, e incluso en detrimento, de su bienestar físico y emocional. Los estudiantes, entonces, comprenden que las estrategias de castigo corporal físico son parte de la vida diaria en la escuela, se muestran tolerantes con estas prácticas, las justifican e incluso las reproducen en sus interacciones con sus pares.

Por otro lado, Ogando y Pells (2015) analizan la información de las encuestas de hogares de NdM, y señalan que los niños con más probabilidades de recibir castigos físicos, especialmente en el Perú, son los que pertenecen a hogares pobres, viven en una zona rural o van a escuelas públicas. Además, agregan que el castigo corporal reportado a los 8 años tiene consecuencias negativas en el desempeño escolar a los 12 años, tanto en matemáticas como en vocabulario. Este resultado es confirmado por el estudio de Miranda (2016), que mide el efecto a mediano plazo del uso del castigo físico por parte del docente en el rendimiento de los estudiantes en la sierra. La autora señala que ser víctima de castigo corporal a los 8 años afecta de manera negativa el rendimiento en matemáticas y vocabulario a los 12 años, aun luego de controlar por características del niño, la familia y la escuela. Asimismo, encuentra que, aunque los niños varones son más propensos a ser víctimas de este tipo de violencia, el efecto en el rendimiento es diferenciado, y es más perjudicial para las niñas.

Finalmente, un reciente estudio de Bedoya, Espinoza y Sánchez (2018) analiza el impacto indirecto de la violencia contra los niños al observar las posibles consecuencias de la violencia ejercida contra la madre cuando los hijos tenían alrededor de 1 año de edad. El estudio mide la asociación entre la violencia física contra la mujer por parte de su pareja —mientras él está ebrio— cuando el niño tenía 1 año sobre resultados cognitivos a los 5 y 8 años, y sobre la autoestima y autoeficacia a los 8 años. Los autores encuentran que la ocurrencia de violencia contra la mujer está asociada a la reducción del rendimiento del niño en pruebas de vocabulario y matemáticas. Asimismo, la exposición a este tipo de violencia predice una reducción de la autoeficacia de las niñas —mas no de los niños— a los 8 años.

Otros estudios basados en la muestra de NdM dan cuenta de las implicancias del *bullying* en la vida de los niños y niñas. El estudio de Crookston y otros (2014) muestra que la victimización por *bullying* a los 8 años está asociada con conductas de riesgo a los 15. Así, los chicos que reportaron haber sido víctimas de *bullying* a los 8, a partir de los 15 años tienen más probabilidades de haber consumido cigarrillos y alcohol, y haber tenido relaciones sexuales, que sus pares que no lo fueron. Por su parte, Pells, Ogando y Espinoza (2016) dan cuenta de las implicancias del *bullying* entre pares y señalan que, en el caso del Perú, se observa que esta conducta tiene efectos negativos en el bienestar psicosocial y en la adultez temprana para cuando los jóvenes tienen 19 años. De este modo, los jóvenes de 19 años que sufrieron *bullying* a los 15 presentaban niveles más bajos de autoeficacia y autoestima, y también reportaban un detrimento en las relaciones con sus padres.

Guerrero y Rojas (2016) abordaron el tema de la comprensión de las experiencias de violencia que enfrentan los niños y niñas de nuestro país en cuatro regiones desde una mirada cualitativa. Este estudio se basa en el análisis de datos cualitativos de NdM obtenidos durante un periodo de siete años (2007-2014). Los hallazgos discutidos en este trabajo

mostraron que el principal ámbito de riesgo para la violencia contra los niños es su propia familia. Los niños declararon que la violencia en el hogar se encontraba relacionada con los quehaceres domésticos y el “mal comportamiento”, tal como se muestra en sus dibujos (figura 3). Se señala que la pobreza afecta las dinámicas socioeconómicas de la familia, así como las relaciones dentro de ella, lo que genera circunstancias que incrementan la probabilidad de que se ejerza violencia contra los niños y niñas.

Figura 3

Dibujos de niños y niñas que describen la violencia en su hogar



Fuente: Imágenes extraídas de Guerrero y Rojas (2016: 27).

Además, se identificó que las normas y creencias sociales en torno a las prácticas de crianza son un factor importante para explicar la violencia que afecta a los niños y niñas. Los ciclos de violencia parecen transmitirse intergeneracionalmente; así, los padres que experimentaron violencia en su niñez son más propensos a usarla como una forma de controlar el comportamiento de sus hijos. Por otra parte, los niños que están expuestos a la violencia en el hogar también están frecuentemente expuestos al castigo

corporal en la escuela. Entonces, en el contexto de fuertes normas sociales y creencias relacionadas con el uso de la violencia para regular el comportamiento de los niños, se encuentra que ellos tienen muy poco margen para responder o cuestionar la violencia que experimentan.

En conclusión, los diversos estudios de NdM evidencian las distintas aristas de la violencia que enfrentan niños y adolescentes en nuestro país, así como sus implicancias. Niños y niñas están expuestos a la violencia en las múltiples esferas en las que se desenvuelven. Las normas sociales y creencias están fuertemente relacionadas con el uso de la violencia para corregir a los niños; las consecuencias de la exposición a la violencia son, como hemos señalado, individuales, pero también sociales, porque los niños y niñas, al ver afectada su autoestima y desempeño escolar, podrían ver limitadas sus oportunidades para el futuro. En ese sentido, las nuevas políticas que se establezcan para atender este tema deberían considerar que la violencia infantil es un fenómeno que se reproduce y legitima en múltiples espacios, por lo que es necesario abordar las creencias respecto a su uso, así como sus consecuencias en la vida de los infantes.

5. Lecciones y principales mensajes

Los estudios que utilizan datos de NdM encuentran que, entre los adolescentes y jóvenes, las conductas de riesgo para la salud —tales como el consumo de drogas legales e ilegales— están influenciadas por las habilidades cognitivas, las competencias socioemocionales y la asistencia a la escuela. En tal sentido, políticas públicas que promueven el progreso escolar podrían tener un impacto en la reducción de este tipo de conductas. Por otro lado, conductas tales como el comportamiento criminal y las relaciones sexuales sin protección parecen estar más influenciadas por la relación que el adolescente o el joven tiene y tuvo con sus padres. Es decir, este tipo de conductas parecen estar más asociadas a lo que ocurre en el entorno familiar.

En el Perú, los niños y niñas están expuestos a diversas situaciones de violencia, tanto en el hogar como en la escuela. Los estudios realizados con datos de NdM muestran que las experiencias de violencia marcan la vida de las personas, desde la infancia hasta la adolescencia, con efectos adversos sobre su rendimiento cognitivo y el desarrollo de sus competencias psicosociales. Las normas y creencias en torno a las prácticas de crianza son un factor importante para explicar la violencia que afecta a los niños y niñas. Los ciclos de violencia se transmiten intergeneracionalmente. Los niños y niñas tienen poca capacidad de agencia frente a situaciones de violencia, en tanto estas se reproducen en los múltiples espacios en los que ellos y ellas se desenvuelven. Niños y niñas comprenden el uso de la violencia como un proceso natural en su crianza y educación, y están dispuestos a reproducirla en su vida adulta.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

*Aguero, J. (2016). *Reporte final: evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa*. Documento técnico. Lima: Proyecto FORGE.

*Bandura A., C. Barbaranelli, G. Caprara y C. Pastorelli (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development* 72(1): 187-206.

*Benavides, M. y J. León (2013). *Una mirada a la violencia física contra los niños y las niñas en los hogares peruanos: magnitudes, factores asociados y transmisión de la violencia de madres a hijos e hijas*. Documentos de Investigación, 71. Lima: GRADE

Bedoya, M., K. Espinoza y A. Sánchez (2018). *The impact of intimate partner violence on child development in Peru*. Avances de Investigación 32. Lima: GRADE.

- Crookston, B.; R. Merrill, S. Hedges, C. Lister, J. West y P. Hall (2014). Victimization of Peruvian Adolescents and Health Risk Behaviors: Young Lives Cohort. *BMC Public Health* 14.1: 1-7.
- *Cunha F, y J. J. Heckman (2007). The technology of skill formation. *American Economic Review* 97(2), 31-47.
- Cueto, S., V. Saldarriaga e I. Muñoz (2011). “Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal”. En *Salud, interculturalidad y comportamiento de riesgo*. Lima: GRADE, 119-158.
- Cueto, S. y J. León (2016). “Early sexual initiation among adolescents: a longitudinal analysis for 15-year-olds in Peru”. *Revista Interamericana de Psicología*. 50(2): 186-203.
- *de Walque, D. y S. Piguet (2013). “Overview of the prevalence and trends of risky behaviors in the developing world”. En D. de Walque (Ed.). *Risking your health*. Capítulo 1. Washington, D.C.: Banco Mundial.
- Donnellan M., K. Trzesniewski, R. Robins, T. Moffitt y A. Caspi (2005). “Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency”. *Psychological Science* 16(4): 328-335.
- *DEVIDA (2014). I estudio sobre prevención y consumo de drogas en la población general de Lima Metropolitana y el Callao - 2013. Lima: DEVIDA-Observatorio Peruano de Drogas.
- Favara, M. y A. Sánchez (2017). Psychosocial Competencies and Risky Behaviours in Peru. *IZA Journal of Labor & Development*, 6(3): 1-40.
- Guerrero, G. y V. Rojas (2016). *Understanding Children’s Experiences of Violence in Peru: Evidence from Young Lives*. Innocenti Working Paper, 17. Florencia: UNICEF Office of Research-Innocenti.
- Lavado, P., C. Aragón y M. Gonzales (2015). ¿Cuál es la relación entre las habilidades cognitivas y no cognitivas y la adopción de comportamientos de riesgo? Un estudio para el Perú. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales* 42 (76): 56-93.

- Miranda, A. (2016). *El uso del castigo físico por parte del docente, y el rendimiento de los estudiantes en la sierra peruana*. Avances de Investigación 21. Lima: GRADE.
- Morrow, V. y R. Singh (2014). *Corporal Punishment in Schools in Andhra Pradesh, India. Children's and Parents' Views*. Documento de trabajo 123. Oxford: Young Lives.
- *OMS (2005). Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y la violencia doméstica: primeros resultados sobre prevalencia, eventos relativos a la salud y respuestas de las mujeres a dicha violencia. Resumen del informe. Ginebra: OMS.
- Ogando, M. y K. Pells (2015). *Corporal Punishment in Schools*. Working paper. Florencia: UNICEF.
- Ogando Portela, M. J. y K. Pells (2014). Risk and Protective Factors for Children Experiencing Adverse Events, in M. Bourdillon and J. Boyden (Eds.). *Growing Up in Poverty: Findings from Young Lives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan: 71-94.
- Pells, K., M. Ogando y P. Espinoza (2016). *Experiences of Peer Bullying among Adolescents & Associated Effects on Young Adult Outcomes: Longitudinal Evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam*. Working paper. Florencia: UNICEF.
- Pells, K., P. Dornan y M. J. Ogando Portela (2013). *Growing Up with the Promise of the MDGs: Children's hopes for the future of development*, London: Save the Children.
- Rojas, V. (2011). "I'd rather be hit with a stick... Grades are sacred: Students". *Perceptions of Discipline and Authority in a Public High School in Peru*. Working paper 70. Oxford: Young Lives.
- Vũ, T. T. H. (2014) 'Ethnic Minority Children's and Adult's Perceptions and Experiences of Schooling in Viet Nam: A Case Study of the Cham H'Roi'. En M. Bourdillon and J. Boyden (Eds.) *Growing Up in Poverty: Findings from Young Lives*, Basingstoke: Palgrave Macmillan: 225-244.



CAPÍTULO 5

FERTILIDAD, EMBARAZO ADOLESCENTE Y LA NUEVA GENERACIÓN

Alan Sánchez²⁶

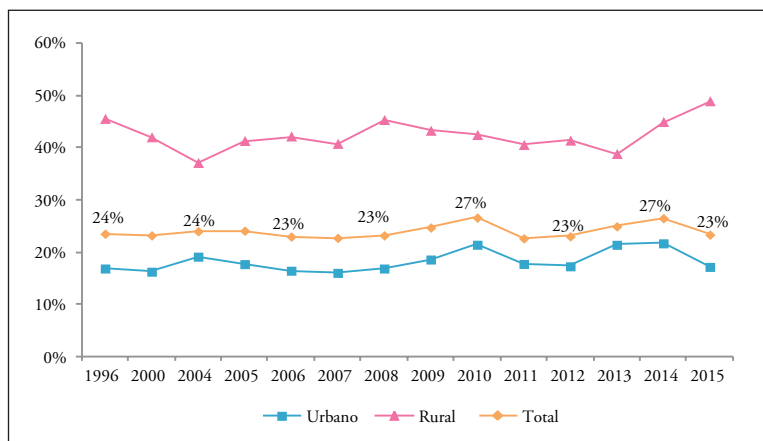
1. Contexto

Durante los últimos años se han observado mejoras importantes en algunos de los principales indicadores sociales del país: la tasa de pobreza y la desnutrición crónica se han reducido casi a la mitad, las tasas de escolaridad han aumentado y los aprendizajes vienen mejorando poco a poco. No todas, sin embargo, han sido buenas noticias. Una dimensión en la que no se ha progresado en esta etapa es la prevalencia del embarazo adolescente. Se calcula que, en el Perú, 14 de cada 100 adolescentes de 15 a 19 años ya son madres y/o están embarazadas (Mesa de Concertación para la Lucha Contra la Pobreza 2016). Si bien para algunas madres jóvenes el embarazo es algo previsto y deseado, para muchas otras no lo es (Organización Mundial de la Salud 2011). Según cálculos propios realizados a partir de la Encuesta Demográfica y de Salud (ENDES), en el 2015, aproximadamente una de cada cinco mujeres de 18 y 19 años era madre adolescente o estaba embarazada. Lo resaltante de este nivel de prevalencia, además de su magnitud, es su persistencia: la tasa de embarazo adolescente en nuestro país prácticamente no ha variado en los últimos 20 años (gráfico 8).

La edad en la que las mujeres tienen su primer hijo no ha cambiado sustancialmente en los últimos 20 años (gráfico 9). Las tasas más altas de embarazo adolescente se observan en la selva —en particular en Loreto y

26 El autor agradece los comentarios de Marta Favara, de la Universidad de Oxford, y Santiago Cueto, de GRADE, a una versión previa de este documento. Asimismo, el autor agradece la excelente asistencia de Alessandra Hidalgo y Gonzalo Manrique, de GRADE.

Gráfico 8
Evolución de la tasa de embarazo adolescente
en mujeres de 18 y 19 años en el Perú



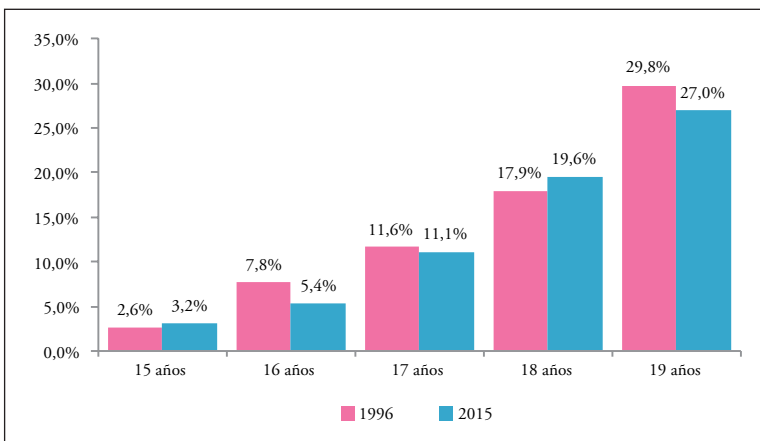
Elaboración propia basada en datos de la ENDES de varios años.

Ucayali, donde al menos una de cada dos mujeres de 18 y 19 años tiene un hijo—, seguida por la sierra y la costa. Asimismo, la prevalencia del embarazo adolescente es sustancialmente mayor en zonas rurales respecto a zonas urbanas —tasas de 49% y 24% en el 2015, respectivamente—.

Reducir la prevalencia del embarazo adolescente en el Perú es una tarea relevante de política pública. La literatura internacional encuentra que ser madre adolescente se relaciona con una menor probabilidad de acceder a educación superior y una menor probabilidad de insertarse en el mercado laboral en el corto plazo (Azevedo y otros 2012, Arceo-Gómez y Campos-Vásquez 2012, Berthelon y Kruger 2011). Si bien en el largo plazo los impactos en términos de participación en el mercado laboral se disipan, esto probablemente ocurre al costo de una menor calidad en los empleos obtenidos, dado que se deja de acumular educación en una etapa del ciclo de vida. Cabe destacar que los padres adolescentes también son afectados, pero en menor medida.

Además de los efectos sobre la madre, existe una asociación entre el hecho de que un niño o niña nazca de madre adolescente y la obtención de peores resultados en la infancia temprana, incluyendo mayor mortalidad neonatal. Como referencia, según datos de la ENDES 2015, el porcentaje de niños con bajo peso al nacer es alrededor del 13% en mujeres que tuvieron su primer hijo entre los 14 y 16 años, mientras que esta cifra se reduce a 6% para las mujeres que fueron madres por primera vez entre los 20 y 24 años. Si bien estos resultados son sugerentes, aún se requiere evidencia más rigurosa para medir los posibles efectos intergeneracionales del embarazo adolescente, debido, entre otros elementos, a la correlación existente entre el embarazo adolescente y el nivel de pobreza material del hogar de donde proviene la joven. La posible existencia de efectos intergeneracionales negativos incrementa la necesidad de comprender mejor los determinantes del embarazo adolescente en el Perú, así como las posibles políticas que se pueden implementar para prevenirlo.

Gráfico 9
Prevalencia de madres adolescentes según edad
(de 15 a 19 años)



Elaboración propia basada en datos de las ENDES de 1996 y el 2015.

A continuación, reportamos los patrones de embarazo adolescente observados en la cohorte mayor de NdM, la cual ha sido seguida desde los 8 hasta los 22 años; asimismo, discutimos los aportes de los estudios que se han hecho sobre esta temática utilizando datos de NdM, referentes tanto a los factores asociados que explican el embarazo adolescente como a las consecuencias de este para la madre. Finalmente, resumimos los principales resultados de estos estudios y sus implicancias de política.

2. Patrones de maternidad adolescente en NdM

Los primeros estimados de la prevalencia de embarazo adolescente en la cohorte mayor de NdM fueron reportados por Sánchez y Meléndez (2015). Según resultados de la cuarta ronda, a los 19 años, el 21% de mujeres en la muestra de NdM reportaron tener al menos un hijo. La mayor parte de los nacimientos observados en esta cohorte ocurrieron cuando la madre tenía entre 17 y 19 años. Cabe precisar que los datos no permiten distinguir si los embarazos fueron previstos y deseados, o no.

Mientras tanto, según resultados de la quinta ronda, a los 22 años, el 43% de las jóvenes de la cohorte mayor tenían al menos un hijo (Sánchez y Pazos 2018).²⁷ En el caso de los varones, el porcentaje de ellos que reportan ser padres es de 4% a los 19 años (18% a los 22 años). Así, mientras que 2 de cada 10 mujeres declaran haber sido madres durante la adolescencia, solo 1 de cada 20 varones declara haber sido padre durante el mismo horizonte de edad. En adelante, nos enfocaremos principalmente en el caso de las madres adolescentes.²⁸

27 En ambos reportes, las prevalencias de fertilidad a los 19 y 22 años consideran el diseño muestral del estudio.

28 Cabe destacar que si bien la prevalencia del embarazo adolescente observada en el estudio de NdM es similar que la observada en estadísticas nacionales, en el caso de NdM no se encuentran diferencias marcadas entre zonas urbanas y rurales. Ello puede deberse, en parte, a que NdM tiene pocos *clusters* en la selva. En particular, el estudio no incluye a las regiones de Loreto y Ucayali, donde se presentan las prevalencias más altas del país.

3. Factores asociados al embarazo adolescente y sus implicancias

Dos estudios examinan los aspectos del entorno de la joven relacionados con el embarazo adolescente en el Perú con datos de NdM. Rojas, Guerrero y Vargas (2016) utilizaron datos cualitativos de NdM y la técnica de estudios de caso para analizar las trayectorias educativas, de trabajo y de formación de familia en un subgrupo de jóvenes de la cohorte mayor. La muestra cualitativa está conformada por 26 jóvenes —12 mujeres, 14 varones— de tres *clusters*, que han sido entrevistados en cuatro ocasiones desde los 11-13 años hasta los 18-20. De las 12 mujeres inicialmente seleccionadas, 2 tuvieron un hijo: una joven de zona rural y otra de zona urbana. Ambas abandonaron su educación al enterarse de que estaban embarazadas. En el caso de la joven de zona rural, la familia y sus profesores ya habían anticipado el riesgo de que ella desertara de la educación secundaria. En el caso de la joven de zona urbana, quedó embarazada mientras cursaba estudios de educación superior.

Favara, Lavado y Sánchez (2016) emplean datos cuantitativos de la cohorte mayor para evaluar los factores asociados a una mayor probabilidad de maternidad adolescente y de convivencia o matrimonio temprano; un resumen de sus resultados se reporta en Sánchez, Favara y Lavado (2016). Los posibles factores asociados son observados a los 8, 12 y 15 años, mientras que el embarazo y la convivencia se miden a los 19 años.²⁹ Entre los factores asociados se consideró el nivel socioeconómico del hogar de la joven, el nivel educativo de sus padres, la ausencia de uno de sus padres, las aspiraciones educativas y competencias socioemocionales de la joven, su rendimiento en la escuela medido a través de test de matemáticas y de vocabulario, su asistencia a la escuela, su conocimiento de métodos de planificación familiar y su edad de iniciación sexual.³⁰ A pesar de las

29 Favara, Lavado y Sánchez (2016) llevan a cabo el análisis para las mujeres y los varones que conforman la cohorte de Niños del Milenio. Para fines de este capítulo, nos enfocamos en los resultados reportados para las mujeres.

30 Los autores también incluyen otras características que no se enumeran aquí por razones de espacio.

múltiples dimensiones analizadas, el número de factores asociados relevantes es reducido. Por un lado, los autores encuentran que cuanto mayor haya sido el nivel de pobreza del hogar cuando la joven tenía 8 años, menor es la probabilidad de que ella sea madre a los 19 años. Asimismo, la ausencia de uno de los padres a los 8 años está asociada con una mayor probabilidad de embarazo en la adolescencia. Adicionalmente, los investigadores hallan que un mejor desempeño escolar a la edad de 12 años —medido en términos de un test de vocabulario—, así como una mayor asistencia escolar a los 15, están asociados con una menor probabilidad de ser madre a los 19 años. Cabe destacar que si bien un mejor desempeño escolar y la asistencia a la escuela son factores que se asocian con una menor probabilidad de embarazo adolescente, esta condición también lleva a la deserción escolar, como se ejemplifica en los casos analizados por Rojas, Guerrero y Vargas (2016).

A los factores previamente mencionados se añade uno adicional: la edad de la joven en la primera relación sexual. Favara, Lavado y Sánchez (2016) encuentran que la probabilidad de que se produzca un embarazo adolescente aumenta cuando la joven tuvo su primera relación sexual a los 16 años o antes. Posiblemente esto se deba a que experimentar la primera relación sexual a temprana edad incrementa la probabilidad de que esta sea riesgosa; es decir, sin uso de preservativo. Es de destacar que cuando el modelo *controla* o *ajusta* por la edad de la primera relación sexual, el desempeño de la joven en la escuela a los 12 años y la asistencia a la escuela a los 15 dejan de predecir el embarazo adolescente. Esto sugiere que podría haber una relación entre ambos factores, de manera tal que las estudiantes que muestran un rendimiento adecuado en la escuela y asisten a ella presentan un mayor *costo de oportunidad* de tener un inicio sexual temprano —las personas que rinden mejor en la escuela presentan un mayor costo de oportunidad de dejarla en el sentido de que, si lo hacen, pierden más en términos de ingreso laboral futuro en comparación con el resto de personas—. Respecto al posible rol de las relaciones sexuales sin protección

como factor predictivo del embarazo adolescente, al ajustar por los otros factores —incluyendo la edad de la primera relación sexual— los autores no encuentran que este sea un factor relevante.³¹

Finalmente, los autores reportan resultados de un modelo que, además de considerar los factores mencionados, incorpora el cambio de algunas características del joven y de su hogar a lo largo del tiempo. Entre otros resultados, encuentran que aquellas jóvenes cuyas aspiraciones empeoraron entre los 12 y 15 años presentan una mayor probabilidad de convertirse en madres a los 19. Asimismo, una caída en el nivel de autoeficacia de la joven entre los 12 y 15 años aumenta la probabilidad de que salga embarazada. Esto resalta la importancia de los factores socioemocionales para predecir el embarazo adolescente.

A partir de estos resultados, Favara, Lavado y Sánchez (2016) recomiendan priorizar políticas educativas y sociales dirigidas a mejorar los rendimientos de los estudiantes, así como a elevar la probabilidad de que ellos completen la secundaria, pues el incrementar su costo de oportunidad podría servir también como medio para reducir la prevalencia del embarazo adolescente. Asimismo, sugieren priorizar dos medidas: a) el fortalecimiento de la educación sexual en el currículo escolar, sobre todo en los grados iniciales del nivel secundaria, cuando las tasas de asistencia son aún casi universales; y b) las políticas que promuevan las aspiraciones educativas y las competencias socioemocionales entre las adolescentes.

31 Un aspecto interesante es que dos estudios que han analizado los factores de riesgo asociados a una mayor probabilidad de tener relaciones sexuales sin protección en la muestra de NdM encuentran que la única variable que predice consistentemente este fenómeno es la ausencia de uno de los padres en el hogar (Cueto, Saldarriaga y Muñoz 2011; Favara y Sánchez 2017). En la medida en que este factor también es relevante para predecir el embarazo adolescente, lo que podría ocurrir es que la ausencia de uno de los padres en el hogar desde una edad temprana conlleve a un entorno en el cual se incremente la probabilidad de ciertos comportamientos de riesgo —incluyendo las relaciones sexuales sin protección—, lo que, a su vez, aumenta la probabilidad del embarazo adolescente.

4. Factores asociados a la convivencia temprana

La convivencia temprana y el matrimonio temprano —aunque este último es menos común entre las personas más jóvenes en el Perú— están intrínsecamente relacionados con la decisión de formar una familia. En los dos estudios de caso analizados por Rojas, Guerrero y Vargas (2016), las jóvenes madres comenzaron a convivir con sus parejas a raíz del embarazo. En la misma línea, en el estudio de Favara, Lavado y Sánchez (2016) se encuentra que, a grandes rasgos, los mismos factores que predicen el embarazo adolescente también predicen la convivencia temprana. Sin embargo, una diferencia importante es que la convivencia temprana parece estar más estrechamente asociada al desempeño escolar a los 12 años que al embarazo adolescente. En este caso, la asociación se mantiene incluso luego de controlar por la edad de la primera relación sexual. Esto sugiere que la decisión de convivir o casarse está fuertemente asociada a un cálculo costo-oportunidad por parte de las jóvenes.

5. Consecuencias del embarazo adolescente

Medir las consecuencias del embarazo adolescente es una tarea compleja debido a la dificultad para distinguir los cambios en la trayectoria de vida que ocurren como consecuencia de ser madre a temprana edad, así como de la influencia directa sobre la trayectoria de vida que tienen los mismos factores que muchas veces explican el embarazo adolescente —por ejemplo, la pobreza material, el desempeño escolar, la ausencia de uno de los padres y el desarrollo socioemocional—. En tal sentido, la evidencia que se discute a continuación solo debe tomarse como referencial. Asimismo, hay que tener en cuenta que la mayor parte de los embarazos adolescentes observados en NdM ocurrieron cuando la joven tenía entre 17 y 19 años.

Favara, Lavado y Sánchez (2016) documentan que las mujeres que fueron madres durante la adolescencia tienen una menor probabilidad de

estar asistiendo a un programa de educación formal a la edad de 19 años, y reportan también una menor probabilidad de participar en el mercado laboral a esa edad. Asimismo, encuentran que la prevalencia de desnutrición crónica infantil entre los hijos de madres adolescentes es de 29%, cifra que está por encima de la tasa de desnutrición crónica infantil a nivel nacional medida con datos de la ENDES del mismo año en que se encuestó a las madres (2013). Sin embargo, es importante mencionar que estos resultados no *controlan* o *ajustan* por otros factores que podrían explicar estas diferencias. En un estudio reciente sobre trayectorias de la escuela hacia la educación superior y el mercado laboral, Favara y Sánchez (2018) encuentran que, *controlando* por otros factores, haber tenido un hijo durante la adolescencia y/o estar conviviendo/estar casado a los 19 años reduce la probabilidad de estar asistiendo o haber completado la educación superior a los 22 años, e incrementa la probabilidad de no estar ni estudiando ni trabajando ni en capacitación laboral a esa misma edad. Estos resultados sugieren que las consecuencias del embarazo adolescente en el largo plazo pueden ser importantes.

Algunos de los posibles impactos intergeneracionales se tratan con mayor detalle en Benny, Dornan y Georgiadis (2017). Los autores utilizan información proporcionada por las madres de los niños de la cohorte menor en los cuatro países participantes en NdM —Etiopía, India, Perú y Vietnam— para evaluar el impacto de haber nacido de una madre adolescente sobre el estado nutricional de los miembros de la cohorte menor a los 1, 5, 8 y 12 años, y sobre el desarrollo cognitivo medido a través de pruebas de matemáticas —o de nociones de matemáticas— a los 5, 8 y 12 años. En este estudio se distingue tanto si las mujeres fueron madres adolescentes como si ellas llegaron a la adultez con un retraso en el crecimiento. En su análisis, los autores *ajustan* por otras características de la madre y de su familia, y encuentran que si bien haber sido madre adolescente incrementa la probabilidad de que el niño sea desnutrido crónico, ello ocurre principalmente cuando la madre presenta retraso en el crecimiento. Benny, Dornan

y Georgiadis (2017) concluyen que el factor más relevante para determinar si un niño sufre desnutrición crónica es saber si la madre también padeció esta condición. A una conclusión similar llegan en el caso de los impactos generacionales sobre el desarrollo cognitivo en cuanto a su persistencia, mas no en su significancia, por lo que no se podría afirmar que existe una relación sistemática. Cabe destacar que, para su análisis, los autores utilizan una muestra que incluye información de los cuatro países, por lo cual los resultados no pueden relacionarse específicamente con el Perú.

Más allá de estos estudios, aún no se han analizado cuantitativamente los impactos del embarazo adolescente sobre las decisiones de acceso a la educación y al mercado laboral. Si bien este es un aspecto que queda pendiente, el estudio de Rojas, Guerrero y Vargas (2016) brinda algunas luces sobre las posibles consecuencias del embarazo adolescente. Las autoras señalan que, como consecuencia del embarazo temprano, las dos jóvenes madres de la muestra cualitativa abandonaron sus estudios y se dedicaron a trabajar. La joven de zona urbana dejó sus estudios superiores, se fue a convivir con su pareja y se dedicó a las labores domésticas. Por su parte, la joven de zona rural inicialmente se fue a convivir con su pareja. Sin embargo, tuvo que marcharse con su hijo debido a los maltratos recibidos por parte de su pareja y de la familia de él; se mudó a Lima y actualmente trabaja para mantener al niño. Así, pues, la evidencia cualitativa sugiere que los impactos del embarazo adolescente sobre las madres pueden ser considerables. Es más, la evidencia cualitativa sugiere que los efectos son mayores y más nocivos para las madres adolescentes que para los padres adolescentes.³² Se señala que un factor que podría atenuar estos efectos es un mayor apoyo familiar, lo cual no siempre ocurre. A partir

32 Rojas, Guerrero y Vargas (2016) analizan los casos de cuatro hombres jóvenes que también se mudaron para vivir con sus parejas cuando ellas quedaron embarazadas. Sin embargo, en estos casos no se encuentran impactos tan sustanciales en las trayectorias de vida, debido a que los jóvenes habían dejado la educación formal con anterioridad, y no como consecuencia del embarazo de sus parejas.

de estos resultados, las autoras recomiendan que las madres adolescentes sean consideradas como un grupo vulnerable —al igual que las mujeres de zonas rurales—, y que se estudie la posibilidad de brindarles becas específicamente dirigidas a ellas que les permitan acceder a educación superior.

6. Lecciones y principales mensajes

Los resultados aquí reseñados sugieren que la ocurrencia del embarazo adolescente es más probable cuando el desempeño escolar de la joven es bajo, cuando al menos uno de los padres no vive en el hogar, cuando el nivel de pobreza material es mayor, y cuando se produce un empeoramiento de las aspiraciones educativas y de la autoeficacia de la joven durante la adolescencia. Aunque la evidencia sobre las consecuencias del embarazo adolescente aún es incipiente, los resultados disponibles sugieren que este hecho es negativo para las mujeres, pues reduce la probabilidad de que, a los 22 años, ellas estén cursando estudios superiores o inclusive trabajando. Esta situación puede tener impactos importantes sobre el potencial de ingreso futuro de este grupo de mujeres. Por otro lado, la evidencia cualitativa sugiere que el embarazo adolescente puede llevar a situaciones de riesgo para la mujer en la convivencia con la pareja —exposición a la violencia—, y que debido a la existencia de roles de género, es más probable que ella termine dedicando su tiempo a tareas domésticas. Una limitación importante de la evidencia generada es que esta no distingue los embarazos deseados de aquellos que no lo fueron.

A partir de estos resultados, se destacan ciertos mensajes importantes. Primero, que las políticas enfocadas en mejorar el desempeño escolar y en incrementar la probabilidad de acabar la escuela —tales como la política educativa Jornada Escolar Completa, que aumenta las horas lectivas e implica una serie de mejoras en la gestión organizativa, gestión pedagógica e infraestructura de la escuela— pueden convertirse también en una

manera efectiva de reducir el embarazo adolescente, al elevar el costo de oportunidad de esta decisión. Segundo, que los programas sociales capaces de generar incentivos para que las jóvenes completen la educación secundaria —tales como el programa de transferencias condicionadas de dinero Juntos— también pueden jugar un papel. Tercero, que el desarrollo de políticas a gran escala orientadas a mejorar tanto la educación sexual como las habilidades socioemocionales de las y los adolescentes puede ser de mucha importancia. Y cuarto, que en la medida en que el embarazo adolescente parece ser un hecho difícil de remediar, las políticas educativas deberían considerar a las madres adolescentes como un grupo específico que pueda beneficiarse, por ejemplo, de becas educativas para el acceso a educación superior.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

*Arceo-Gómez, E. y R. Campos-Vázquez (2012). *Teenage pregnancy in Mexico: evolution and consequences*. Serie Documentos de Trabajo, 3. México, D.F.: Centro de Estudios Económicos. El Colegio de México.

*Azevedo, J., L. López-Calva y E. Perova (2012). *Is the baby to blame?: an inquiry into the consequences of early childbearing*. Policy Research Working Paper, 6074. Washington, D.C.: World Bank.

Berthelon, M. E. y D. I. Kruger (2011). Risky behavior among youth: incapacitation effects of school on adolescent motherhood and crime in Chile. *Journal of Public Economics* 95(1), 41-53.

Benny, L.; P. Dornan y A. Georgiadis (2017). *Maternal Undernutrition and Childbearing in Adolescence and Offspring Growth and Development in Low- and Middle-Income Countries: Is Adolescence a Critical Window*

- for Interventions Against Stunting?* Working paper 165. Oxford: Young Lives.
- Cueto, S., V. Saldarriaga e I. Muñoz (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal. En *Salud, interculturalidad y comportamiento de riesgo*. Lima: GRADE, 119-158.
- Cueto, S. y J. León (2016). Early sexual initiation among adolescents: a longitudinal analysis for 15-year-olds in Peru. *Revista Interamericana de Psicología*, 50(2), 186-203.
- Favara, M. y A. Sánchez (2017). Psychosocial Competencies and Risky Behaviours in Peru. *IZA Journal of Labor & Development*, 6(3): 1-40.
- Favara, M. y A. Sánchez (2018). Transition to the labour market and higher education in Peru: Evidence from Young Lives. Mimeo.
- Favara, M., P. Lavado y A. Sánchez (2016). *Understanding teenage fertility, cohabitation, and marriage: the case of Peru*. Avances de Investigación 22. Lima: GRADE.
- *Francesconi, M. (2008). Adult outcomes for children of teenage mothers. *Scandinavian Journal of Economics*, 110(1), 93-117.
- *Herrera, C. y D. Sahn (2015). *The impact of early childbearing on schooling and cognitive skills among young women in Madagascar*. Working paper 247. Cornell University Food and Nutrition Policy Program.
- * Mesa de Concertación y Lucha Contra la Pobreza (2016). *Prevención del embarazo en adolescentes. Situación y perspectivas al 2021*. Lima: MCLCP.
- Rojas, V., G. Guerrero y J. Vargas (2016). Gendered Trajectories Through Education, Work and Parenthood in Peru. Working paper 157. Oxford: Young Lives.
- Sánchez, A. y G. Meléndez (2015). *Juventud y adolescencia: resultados preliminares de la ronda 4*. Lima: GRADE-Niños del Milenio.

- Sánchez, A., M. Favara y P. Lavado (2016). *Comprendiendo el embarazo, la convivencia y el matrimonio en la adolescencia: el caso del Perú*. Análisis y Propuestas, 34. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- Sánchez, A. y N. Pazos (2018). *Cambios en el bienestar de los hogares: resultados iniciales del estudio Niños del Milenio, quinta ronda de encuestas en el Perú*. Informe de ronda. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- * Organización Mundial de la Salud (2008). *Adolescent pregnancy*. MPS Notes, 1(1), 1-4.
- * Organización Mundial de la Salud (2011). *Prevenir el embarazo precoz y los resultados reproductivos adversos en adolescentes en los países en desarrollo: las evidencias*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.





CAPÍTULO 6

ASPIRACIONES, COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y BIENESTAR SUBJETIVO

Alan Sánchez, Vanessa Rojas y Nicolás Pazos³³

1. Contexto

La literatura internacional encuentra que las competencias socioemocionales —tales como la autoestima y la autoeficacia— pueden ser tan importantes como las habilidades cognitivas para explicar diferencias salariales entre los individuos (Bowles, Gintis y Osborne 2001; Cunha y colaboradores 2006). Evidencia similar se ha encontrado para el Perú, donde la perseverancia en el esfuerzo está relacionada con un aumento en los ingresos laborales (Díaz, Arias y Tudela 2016). Más aún, las competencias socioemocionales son importantes para explicar otro tipo de resultados, tales como las tasas de criminalidad (Heckman, Stixrud y Urzua 2006). En el Perú, el desarrollo de las competencias socioemocionales es promovido en el currículo nacional (Ministerio de Educación 2017). Se viene abogando también por un mayor desarrollo de las habilidades socioemocionales debido a su importancia para la empleabilidad, según evidencia hallada para el Perú en entrevistas con empresarios (Arias 2011).

A lo largo del tiempo, Niños del Milenio (NdM) ha ido incorporando en el estudio cuantitativo una serie de instrumentos para medir no solo las competencias socioemocionales de los niños y las niñas, sino también sus aspiraciones y su bienestar subjetivo. Asimismo, se han utilizado métodos cualitativos para entender las aspiraciones de los jóvenes y cómo

33 Los autores agradecen los comentarios de Santiago Cueto, de GRADE, y Marta Favara y Patricia Espinoza, de la Universidad de Oxford, a una versión previa de este documento.

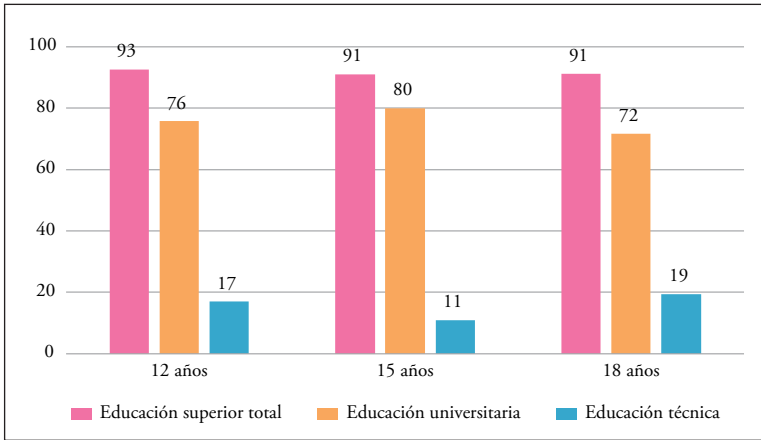
estas van cambiando con el transcurso del tiempo. A continuación, se revisan los indicadores medidos en NdM y se presenta la evidencia recolectada durante los últimos años tanto acerca de los determinantes de las dimensiones socioemocionales como del rol que estas tienen para explicar resultados posteriores —acceso a educación superior, conductas de riesgo y embarazo adolescente—.

2. Medición de las dimensiones socioemocionales en NdM

Una lista no exhaustiva de las dimensiones socioemocionales medidas en NdM incluye las aspiraciones educativas, la autoestima y autoeficacia, y el bienestar subjetivo. Estos indicadores fueron incorporados en el estudio a partir de los 8 años de edad en el caso de la cohorte menor y a partir de los 12 en el de la cohorte mayor. Cabe destacar que en los cuatro países del estudio se han incluido los mismos indicadores. Las aspiraciones educativas se han medido con la siguiente pregunta: “Imagínate que no tienes ninguna restricción y que vas a poder seguir estudiando tanto como quieras, o volver a la escuela si la has dejado. ¿Qué nivel de educación te gustaría completar?”. En el caso del Perú, el aspecto relevante es si el joven aspira a la educación superior.

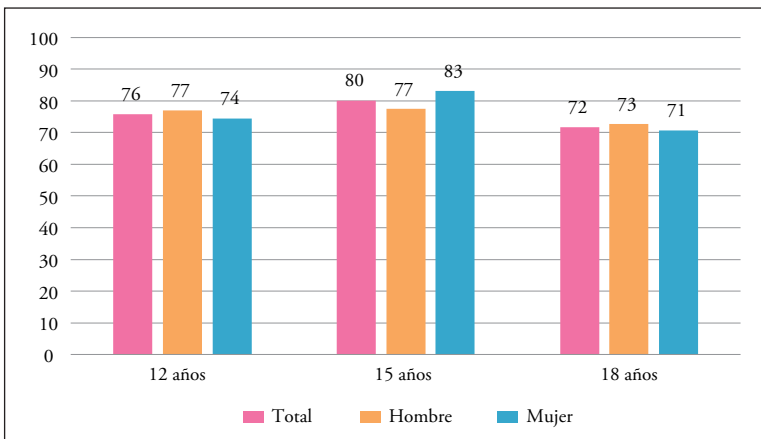
Los gráficos 10 y 11 reportan cómo las aspiraciones varían según edad y sexo. Se observa que la aspiración por educación superior —que incluye educación universitaria y educación técnica superior— es relativamente alta, alrededor de 93% a los 12 años, y se mantiene en un nivel similar a los 19 años (gráfico 10). La aspiración por cursar educación superior corresponde principalmente a la aspiración por acceder a la educación universitaria (gráfico 11). A los 12 años, el 76% aspira a acceder a la educación universitaria —por complemento, el 17% aspira a educación superior técnica—. A medida que los miembros de la cohorte transitan de la adolescencia a la juventud, se observa una leve reducción en la aspiración por acceder a la educación universitaria.

Gráfico 10
Aspiración a educación superior en la cohorte menor



Fuente: Niños del Milenio.

Gráfico 11
Aspiración a educación universitaria en la cohorte menor



Fuente: Niños del Milenio.

Además de las aspiraciones, NdM incluye mediciones de los conceptos de *autoestima* y *autoeficacia*. La *autoestima* se refiere a la percepción evaluativa que tiene el individuo —en este caso, el niño(a) o joven— sobre sí mismo. Por su parte, la *autoeficacia* se refiere a cuánto poder cree que tiene el individuo sobre su vida. Existe una relación entre la autoeficacia y las aspiraciones. Específicamente, la literatura señala que personas con mayor nivel de autoeficacia muestran mayores aspiraciones (Bandura 2001). Además de ser aspectos importantes en sí mismos, la literatura proveniente de la Psicología y de las Ciencias Sociales encuentra que ambas características determinan una serie de resultados en la vida de las personas, incluyendo resultados en el mercado laboral (Stajkovic y Luthans 1998; Trzesniewski y colaboradores 2003; Goldsmith, Veum y Darity 1997).

La autoestima y la autoeficacia se midieron a partir de los 8 años en la cohorte menor y de los 12 años en la cohorte mayor. Desde la segunda ronda se utilizan las escalas de “orgullo” y “agencia”, que a su vez son adaptaciones de la escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg 1965), y la escala de locus de control (Rotter 1966). Los enunciados que conforman cada una de estas escalas fueron adaptados de manera que puedan relacionarse con eventos cotidianos en la vida de los niños(as) de países en desarrollo, tanto en el hogar como en la escuela y la comunidad. Las opciones de respuesta son “Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “No sé”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”. Posteriormente, en las rondas 4 y 5 se incluyeron las escalas originales de autoestima y autoeficacia, que denominamos escalas de “autoestima generalizada” y “autoeficacia generalizadas”, respectivamente. Los enunciados utilizados en estas cuatro escalas se reportan en el diagrama 1-A en el anexo.

Para registrar la respuesta del niño(a), se utilizó una cartilla en la que cada opción de respuesta se asociaba a un rostro o “carita”. Las expresiones van cambiando de “Muy triste” a “Muy sonriente”, según si la respuesta cambia de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”. Esta estrategia facilitó la administración de las pruebas en niños(as) de 7 y 8 años. Como

referencia, las distribuciones de las escalas de “orgullo” y “agencia” para la cohorte menor se reportan en los gráficos A-1 y A-2 (ver anexo) a las edades de 8 y 15 años.

Además de los indicadores mencionados, el concepto de bienestar subjetivo también es medido en el estudio. Para ello, se le pide al niño(a) o joven que diga, en una escala del 1 al 9 —en la cual 9 representa el mejor resultado para él/ella y 1 representa el peor resultado—, dónde se siente ubicado en “este momento”. Para su aplicación, la escala se presenta en una cartilla como una escalera con 9 escalones, de manera que el mejor resultado está asociado al peldaño más alto; y el peor, al peldaño más bajo. Como referencia, el gráfico A-3 (anexo) presenta las posiciones reportadas por cada niño(a) de la cohorte mayor a los 12 años, mientras que el gráfico A-4 (anexo) muestra la diferencia entre la posición reportada por cada niño(a) de la cohorte mayor a los 12 años y la posición reportada a los 22 años.³⁴ Los resultados sugieren que hay una importante variación en el bienestar subjetivo reportado: para más de la mitad de integrantes de la cohorte mayor, el bienestar subjetivo ha aumentado en el transcurso del tiempo.

3. Diferencias en indicadores socioemocionales según características del hogar y del niño

A partir de los datos previamente mencionados, se ha publicado una serie de estudios que busca entender cómo este tipo de indicadores —principalmente autoestima, autoeficacia, y aspiraciones educativas— varía según aspectos tales como el sexo del niño y su nivel de pobreza. Dercon y Singh (2013) exploran posibles brechas de género. Para ello, presentan

³⁴ El segundo resultado debe interpretarse con precaución, pues en la medida en que el niño no tiene por qué recordar cuál fue la posición en la escalera en la ronda previa, parte de las diferencias captadas pueden deberse a un error de medición.

resultados ajustados por una serie de características, incluyendo el nivel de pobreza del hogar, las características étnicas del niño y otros controles sociodemográficos. A partir de esta estrategia, en el caso del Perú no detectan diferencias según género en las aspiraciones educativas —esto a diferencia de otros países como India y Vietnam, en los que se detectan marcadas brecha pro niño y pro niña, respectivamente—. Tampoco se detectan brechas de género para autoestima. Sin embargo, en el Perú se detecta una brecha de género en autoeficacia a favor de las niñas, tanto a los 12 como a los 15 años. También se detecta una brecha a favor de las niñas en el caso de bienestar subjetivo. Asimismo, cabe destacar que Guerrero y colaboradores (2016) detectan una brecha de género a favor de las niñas a la edad de 15 años, aunque este resultado no controla por otras características del hogar. Hasta nuestro conocimiento, las razones que explican estas brechas de género aún no han sido exploradas en la literatura.

Un aspecto importante en la agenda de investigación de NdM ha sido entender si la formación de las competencias socioemocionales y las aspiraciones varía dependiendo de si el hogar es pobre o no. Dercon y Krishnan (2009) usaron datos de la cohorte mayor de los cuatro países del estudio. Ellos encontraron una correlación positiva y significativa entre el gasto per cápita del hogar cuando el niño tenía 8 años, las aspiraciones observadas a los 12 años y la autoestima a la misma edad, tanto en el Perú como en el resto de países. No se halló una relación similar con autoeficacia. De manera similar, en un estudio basado en datos de la cohorte menor en el Perú, Creamer (2016), encontró evidencia de que el gasto per cápita del hogar predice la autoestima y la autoeficacia —en dicho estudio, el nivel de gasto y los indicadores socioemocionales se miden en el mismo punto del tiempo—. Este gradiente según nivel socioeconómico se observa tanto a los 8 como a los 12 años de edad. En la misma línea, Pasquier-Doumer y Brandon (2015) encuentran evidencia para el Perú de una relación negativa entre las aspiraciones educativas y el nivel socioeconómico del hogar

medido con el índice de riqueza. Evidencia similar se reporta en Vakis, Rigolini y Lucchetti (2016), donde se encuentra que los niños de familias pobres tienen menores aspiraciones educativas.

La existencia de un vínculo entre el nivel de pobreza del hogar y, por la otra parte, la formación de las aspiraciones y las competencias socioemocionales suscita una interrogante: ¿a qué se debe esta relación? A continuación enumeramos una serie de posibles razones.

Primero, los niños más pobres podrían haber estado expuestos a menores inversiones durante etapas tempranas de la vida —por ejemplo, podrían no haber asistido a la educación inicial o no haber recibido una buena alimentación—. Segundo, los niños más pobres podrían mostrar un peor desempeño en la escuela, lo cual podría tener un efecto en su desarrollo socioemocional y de aspiraciones. Tercero, dado que en el Perú existe una alta correlación entre tener el quechua o el aimara como lengua materna y ser pobre, este vínculo podría deberse a la existencia de estereotipos raciales que tienen un efecto en la formación de habilidades. Cuarto, que los niños más pobres podrían estar expuestos a cada vez más intensas situaciones de estrés —incluyendo, por ejemplo, episodios de violencia—, lo que podría tener impactos sobre su desarrollo socioemocional. Quinto, que los niños más pobres podrían contar con una red de personas más limitada a la cual acudir en caso de necesidad, tanto en el hogar como en la escuela y la comunidad —es decir, menos capital social—. Y sexto, y en parte relacionado con lo anterior, como señala Favara (2016), los niños más pobres podrían tener con menos modelos que seguir. En particular en lo que respecta a las aspiraciones educativas, las personas que los rodean en un periodo importante en la formación de las aspiraciones podrían presentar un nivel educativo más bajo y menores aspiraciones educativas; esto es importante, pues la “brecha aspiracional” entre una persona y su modelo que seguir —sus padres, por ejemplo— no suele ser muy amplia —las personas no necesariamente aspiran a algo que no pueden alcanzar—.

Algunos de estos canales han sido analizados en la literatura. Dercon y Sánchez (2012) utilizan datos de la cohorte mayor para explorar la posible importancia del estado nutricional. Al controlar por gasto per cápita del hogar, los autores encontraron que una mejora en el estado nutricional a los 8 años de edad está asociada con una mejora en la autoestima —escala de “orgullo”—, autoeficacia —escala de “agencia”— y aspiraciones educativas a los 12 años, tanto en el Perú como en la India y Vietnam, mas no en Etiopía. Estos resultados sugieren que las inversiones nutricionales podrían jugar un rol en la formación de este tipo de habilidades. Los autores también exploran hasta qué punto los resultados hallados podrían ser explicados por el posible impacto que el estado nutricional genera sobre resultados cognitivos, los que, a su vez, podrían tener un impacto sobre dimensiones socioemocionales. Si bien ellos encuentran cierta evidencia de que tal canal existe, la relación con estado nutricional permanece incluso después de controlar por este aspecto. De manera relacionada, Sánchez (2017) utiliza datos de la cohorte menor y explora en forma más puntual el rol del estado nutricional durante el primer año de vida sobre la formación de habilidades socioemocionales a la edad de 8 años. El autor encuentra que tal asociación existe en el Perú, así como también en la India y Vietnam. Sánchez señala que un posible canal sería el impacto que el estado nutricional genera sobre la maduración motora y el interés por explorar del niño a una edad temprana, lo que influye en la adquisición de habilidades cognitivas y socioemocionales (Pollitt y colaboradores 1993). Al mismo tiempo, encuentra que esta relación es pequeña en magnitud. Otros factores, tales como la educación de la madre y el gasto del hogar en el niño, influyen más en esta variable que el estado nutricional temprano.

Respecto al rol de los estereotipos raciales, cabe precisar que la mayoría de estudios previos controla por la lengua materna del niño o de su madre; sin embargo, más allá de su inclusión como variable control, los estudios no han interpretado —y, en algunos casos, no han reportado— estos coeficientes. Una importante excepción es Pasquier-Doumer y

Brandon (2015). En este estudio, los autores testean la posible existencia de estereotipos raciales en el desarrollo de las aspiraciones. En este caso, se enfocan en el concepto de aspiración ocupacional —trabajo de oficina versus trabajo de obrero—. El estudio se centra en el Perú. En principio, encuentran que los niños indígenas —definidos como aquellos cuyos padres tuvieron como lengua nativa un idioma distinto del español— muestran menos aspiraciones ocupacionales que los niños no indígenas. Sin embargo, esta diferencia desaparece al controlar por el nivel socioeconómico del hogar. Ello sugeriría que no existe evidencia de una “trampa de pobreza” asociada a estereotipos étnicos, pues no hay diferencia en las aspiraciones ocupacionales una vez que se ajusta por nivel socioeconómico. Sin embargo, esto no significa que para los niños indígenas no sea más difícil alcanzar sus aspiraciones, como se verá más adelante.

En el caso del Perú, otro aspecto que ha sido explorado es el rol de episodios de estrés relacionados con violencia contra la madre. Como se mencionó en el capítulo 4, Bedoya, Espinoza y Sánchez (2018) encontraron que el hecho de que una niña transite la infancia temprana en un hogar en el que la madre sufre la violencia de su pareja se asocia con una reducción de su nivel de autoeficacia —medida con la escala de “agencia”— a los 8 años. Este resultado controla por el nivel socioeconómico del hogar y por lengua materna, entre otros aspectos. La hipótesis de los autores es que la relación entre la violencia contra la madre y la agencia de la niña está mediada por el impacto de estos episodios sobre el estrés materno. Sin embargo, no se descarta un desorden postraumático en la niña en caso de que haya sido testigo de uno o varios episodios de violencia, lo que no es observable en los datos.

Finalmente, otro aspecto abordado en la literatura es el de la relación entre las competencias psicosociales de la madre y las de los hijos (Dercon y Sánchez 2012; Dercon y Singh 2013; Vakis, Rigolini y Lucchetti 2016; Georgiadis 2017). Dercon y Sánchez (2012) documentan que tal relación existe en los cuatro países del estudio. Al respecto, Dercon y Singh (2013)

encuentran que varias de las brechas de género originalmente encontradas se explican en parte por las competencias psicosociales de la madre. Es decir, el hecho de que en el Perú las niñas tengan mayores aspiraciones y niveles de autoeficacia que los niños se explica, al menos en parte, por las actitudes que les han transmitido los padres.

4. El rol de las aspiraciones y las competencias socioemocionales en la vida de los jóvenes

La importancia de las aspiraciones educativas para explicar resultados futuros es uno de los aspectos analizados con datos de NdM. Un resultado importante, que hasta cierto punto refleja el éxito o fracaso de una aspiración y que es observado en la cohorte mayor, se refiere al acceso a educación superior. Según resultados de la cuarta ronda, a la edad de 19 años, el 46% de jóvenes en la muestra del Perú había accedido a educación superior, sea de tipo universitaria o de nivel técnico. Al respecto, Sánchez y Singh (2018) miden la relación entre las aspiraciones educativas y el acceso a la educación superior en el Perú, así como también en la India y Vietnam. Los autores encuentran que aspirar a la educación superior a los 12 años se asocia con un incremento en la probabilidad de estar o haber estado matriculado en educación superior a los 19 años en 14 puntos porcentuales —una relación similar se encuentra para la India y Vietnam—. Cabe destacar que el resultado controla por una serie de variables relacionadas con el nivel de pobreza del hogar y el rendimiento cognitivo del joven en periodos anteriores. Asimismo, los resultados controlan por las aspiraciones educativas de los padres, las que no resultan significativas. Los autores también exploran hasta qué punto los resultados varían según sexo, área de residencia y nivel educativo de la madre. La importancia de las aspiraciones no parece diferir según el sexo del individuo ni el área de residencia. Sin embargo, los resultados sugieren que las aspiraciones son

más importantes para las personas cuyas madres presentan un menor nivel de educación. Esto podría deberse a que los jóvenes que provienen de familias más acomodadas tienen menos dificultades —menos restricciones económicas— para acceder a este nivel de educación.

Con relación al rol de las aspiraciones, Pasquier-Doumer y Brandon (2015) analizaron hasta qué punto la dificultad de alcanzar una aspiración ocupacional podría desincentivar a los niños más desfavorecidos de alcanzar sus objetivos. En primer lugar, lo que los autores observan es que la “brecha aspiracional” —entendida como la diferencia entre el tipo de ocupación a la que el niño aspira y el tipo de ocupación máxima alcanzada por sus padres— es mayor entre los niños indígenas. En otros términos, el “camino” por recorrer para alcanzar una aspiración es “más largo” para los niños indígenas que para los no indígenas. Al mismo tiempo, los autores encuentran que esta brecha aspiracional tiene un impacto negativo en el logro educativo de los niños indígenas, pero no en el de los no indígenas. A partir de este resultado, se concluye que el hecho de que los niños indígenas tengan un camino más largo por recorrer afecta hasta cierto punto su desempeño en la escuela.

Guerrero y colaboradores (2016) utilizan información cuantitativa y cualitativa de NdM. Los autores encuentran evidencia de que los jóvenes y sus familias “actualizan” sus aspiraciones en el tiempo. Si bien se detectan pocos cambios en la aspiración por educación superior a medida que transcurre el tiempo, lo que sí se observa son cambios en el tipo de educación superior a la que se aspira. En particular, los autores encuentran que la aspiración por educación superior en una institución universitaria puede, eventualmente, ser reemplazada por una aspiración por educación superior en una institución técnica. Incluso considerando esta “actualización”, en muchos casos la aspiración no se llega a cumplir. Los autores encontraron evidencia de múltiples barreras, tanto de naturaleza económica como psicológica, que los jóvenes provenientes de familias pobres deben enfrentar. Asimismo, se encontró que los jóvenes no cuentan con suficiente acceso a

información adecuada que les permita tomar la mejor decisión. Tanto los jóvenes como sus familias tienen una idea vaga e inexacta de lo que es la educación superior. Los colegios tampoco parecen ofrecer la información vocacional requerida. Entre los aspectos positivos, destaca la importancia de contar con familiares que hayan accedido a la educación superior, pues ellos actúan como modelos que seguir para los jóvenes.

Más allá de las aspiraciones educativas, se ha investigado si las competencias socioemocionales son relevantes para explicar otros resultados del joven, incluyendo el desarrollo de habilidades cognitivas y la prevalencia de conductas de riesgo durante la adolescencia. Outes, Sánchez y Molina (2018) utilizan datos para el Perú de NdM y muestran que los jóvenes con un mejor estatus socioemocional a los 8 años —medido, en este caso, por la percepción de respeto que tiene el o la joven sobre sí mismo— obtienen mejores resultados en una prueba de vocabulario a los 12 años. A este tipo de relación entre habilidades socioemocionales y habilidades cognitivas se le denomina *productividad cruzada* (Cunha y Heckman 2008). Por su parte, Favara y Sánchez (2017) hallan que los y las jóvenes con un mayor nivel de autoestima en la muestra del Perú presentan una menor probabilidad de involucrarse en conductas de riesgo para la salud, tales como el consumo de alcohol, consumo de cigarrillos y comportamiento criminal. Finalmente, Favara, Lavado y Sánchez (2016) encuentran que, en la muestra de NdM del Perú, la autoeficacia y las aspiraciones educativas juegan un papel importante en reducir la probabilidad de que se produzca un embarazo adolescente. En todos estos estudios, los autores *ajustan* por otras características del niño y del hogar, lo que reduce la preocupación por la presencia de un posible sesgo por variable omitida. A partir de estos resultados, tanto Favara y Sánchez (2017) como Favara, Lavado y Sánchez (2016) señalan la necesidad de que las políticas educativas consideren entre sus prioridades la inversión en dimensiones socioemocionales durante la educación básica.

5. Bienestar subjetivo

La comprensión del bienestar supone aceptar que este tiene múltiples dimensiones y que, si nos enfocamos únicamente en las materiales, perdemos de vista matices claves para comprenderlo cabalmente. En palabras de Streuli (2010), una manera común de entender el bienestar es distinguiendo entre su dimensión subjetiva y objetiva. El bienestar subjetivo se refiere a la satisfacción general con la vida o a la satisfacción con diferentes áreas de la vida, mientras que el bienestar objetivo se asocia con hechos de la vida, incluyendo el estado de salud, el acceso a bienes materiales y los niveles de pobreza, entre otros. Así, a pesar de que el bienestar está relacionado con algunos factores económicos objetivos, al ser un concepto abstracto, también posee una importante carga de subjetividad propia del individuo, por lo que resulta imprescindible incorporar en el análisis el componente subjetivo.

Algunos estudios cualitativos de NdM abordan justamente esa dimensión subjetiva del bienestar. Por ejemplo, Streuli (2012), en una investigación sobre el impacto del programa de transferencias condicionadas Juntos, encuentra que uno de sus principales efectos recae en las relaciones sociales a nivel familiar, comunal y con el Estado, con lo cual mejora el bienestar de los niños y niñas beneficiarios. Dicho esto, la autora señala que sería muy importante que un programa como Juntos reconozca, por ejemplo, que existen múltiples formas familiares y estructuras de cuidado en la familia —cuidado de los abuelos o de otros parientes, hogares encabezados por niños, entre otros—, y que también se debería considerar la cohesión social y la dinámica local para maximizar el uso de las redes sociales por parte de las personas.

Por otro lado, Rojas y Cussianovich (2013) analizaron la concepción de bienestar de los niños y niñas de la muestra cualitativa de NdM, y encontraron que esta varía de acuerdo con los entornos y las etapas que los jóvenes van atravesando. Por ejemplo, se encuentra que sus preocu-

paciones y expectativas respecto al ámbito educativo se enmarcan en los distintos años de recojo de información: el inicio de la secundaria y la importancia del rendimiento escolar, así como el fin de la secundaria y la continuidad de los estudios. Sin embargo, las autoras también mencionaron algunos indicadores transversales de bienestar, como, por ejemplo, el que los jóvenes mantengan una buena relación con sus padres y amigos, así como la importancia del acceso a la educación y del buen desempeño académico. Respecto a este último punto, las mismas autoras profundizan en otra publicación (2014) sobre el papel que juega la educación formal en la autopercepción del bienestar de los niños y niñas, y cómo esta se relaciona con sus expectativas educativas futuras. Rojas y Cussianovich (2013 y 2014) corroboran que, especialmente en las áreas más pobres, la educación conlleva la promesa de romper con el statu quo y mejorar las condiciones de vida. Ahora bien, dicha percepción enfrenta a los niños a su situación socioeconómica y a una tensión intergeneracional. El acceso a la educación postsecundaria se relaciona con sus aspiraciones de salir de la pobreza, pero se confronta con el hecho de diferenciarse de sus padres, por ejemplo, en no dedicarse a la agricultura. Un punto interesante que señala el estudio es que el bienestar no se limita a la educación formal. Para la muestra cualitativa, el bienestar se configura de acuerdo con cómo evalúan los niños sus oportunidades, por lo que sus concepciones se van modificando. De esa manera, sus conocimientos “no formales” empiezan a surgir como un recurso importante para enfrentar la situación de pobreza en la que viven y para lograr la vida que desean: convertirse en trabajadores y contribuir económicamente al sostenimiento de sus familias.

6. Lecciones y principales mensajes

Según la evidencia de NdM para el Perú, existe una gradiente en las competencias socioemocionales y en las aspiraciones según el nivel de pobreza

del hogar. Esta relación persiste incluso después de controlar por ciertos canales a través de los cuales la pobreza juega un rol, tales como la desnutrición crónica y los resultados educativos. Esto sugiere que los niños más pobres acumulan menos habilidades de este tipo a lo largo del ciclo de vida. La evidencia también sugiere que las competencias socioemocionales y las aspiraciones permiten lograr metas de largo plazo en el contexto peruano: mejoras en este tipo de habilidades están asociadas a avances en las habilidades cognitivas, aumentos en la probabilidad de acceder a educación superior, y una reducción en las conductas de riesgo y de embarazo adolescente. Como sugieren Favara y Sánchez (2017), y Favara, Lavado y Sánchez (2016), lo más adecuado sería promover el desarrollo de este tipo de habilidades durante el periodo escolar; es decir, se requiere una mayor priorización de estos aspectos en las políticas educativas para la educación básica.

Referencias bibliográficas

Nota: Los estudios que no utilizan datos de Niños del Milenio están marcados con asterisco (*).

*Arias, O. (2011). Desarrollo de las habilidades humanas para un Perú más prospero y equitativo. En F. Jaramillo y C. Silva-Jáuregui (Eds). *Perú en el umbral de una nueva era*. Volumen 1, capítulo 3, 75-116. Washington D.C.: Banco Mundial.

*Bandura, A. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.

Bedoya, M., K. Espinoza y A. Sánchez (2018). *The impact of intimate partner violence on child development in Peru*. Avances de Investigación 32. Lima: GRADE.

- *Bowles, S., H. Gintis y M. Osborne (2001). The determinants of earnings: a behavioral approach. *Journal of Economic Literature* 39 (4) 1137-1176.
- Creamer, J. (2016). *Far From the Tree: How do parents contribute to their children's psychosocial competencies throughout childhood?* YL working paper (MSc thesis).
- *Cunha, F., J. J. Heckman, L. J. Lochner y D. V. Masterov (2006). Interpreting the evidence on life cycle skill formation. En E. A. Hanushek y F. Welch (Eds.). *Handbook of the Economics of Education*. North-Holland, Amsterdam: Elsevier, pp. 697-812.
- *Cunha, F. y J. J. Heckman (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources* 43 (4) 738-782.
- Cussianovich, A. y V. Rojas (2014). The role of formal education in the subjective well-being of young teenagers in rural and urban Peru. M. Bourdillon y J. Boyden: *Growing Up in Poverty*. UK: Palgrave Macmillan, pp. 161-180.
- Dercon, S. y A. Singh (2013). From Nutrition to Aspirations and Self-Efficacy: Gender Bias over Time among Children in Four Countries. *World Development* 45, 31-50.
- Dercon, S. y P. Krishnan (2009). Poverty and the Psychosocial Competencies of Children: Evidence from the Young Lives Sample in Four Developing Countries. *Children, Youth and Environments* 19(2), 138-163.
- Dercon, S. y A. Sánchez (2012). Height in mid childhood and psychosocial competencies in late childhood: Evidence from four developing countries. *Economics & Human Biology* 27, 33-54.
- *Díaz, J., O. Arias y D. Tudela (2016). Los retornos de las habilidades cognitivas y socioemocionales en el Perú. En N. Céspedes, P. Lavado

- y N. Ramírez (Eds.). *Productividad en el Perú: mediciones, determinantes e implicancias*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Favara, M. (2016). *Do dreams come true? Aspirations and educational attainments of Ethiopian boys and girls*. YL Working paper.
- Favara, M. y A. Sánchez (2017). Psychosocial Competencies and Risky Behaviours in Peru. *IZA Journal of Labor & Development*, 6(3).
- Favara, M., P. Lavado y A. Sánchez (2016). *Understanding teenage fertility, cohabitation, and marriage: the case of Peru*. IZA working paper 10270. Bonn: IZA.
- Georgiadis, A. (2017). *Parental Background and Child Human Capital Development Throughout Childhood and Adolescence: Evidence From Four Low- and Middle-Income Countries*. Working paper 164. Oxford: Young Lives.
- Guerrero, G., S. Cueto, C. Sugimaru, A. Cussianovich y B. De Fraine (2016). *Education Aspirations among Young People in Peru and their Perceptions of Barriers to Higher Education*. Working paper 148. Oxford: Young Lives.
- *Goldsmith, A. H., J. R. Veum y W. J. Darity (1997). The impact of psychological and human capital on wages. *Economic Inquiry* 35 (4), 815-829.
- *Heckman, J. J., J. Stixrud y S. Urzua (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics* 24 (3), 411-482.
- *Ministerio de Educación del Perú (2017). *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- Outes, I., A. Sánchez y O. Molina (2018). Psychosocial status and cognitive achievement in Peru. *Review of Development Economics* [Forthcoming].

- Pasquier-Doumer, L. y F. Brandon (2015). Aspiration Failure: A poverty trap for indigenous children in Peru? *World Development* 72, 208-223.
- *Pollitt, E., K. Gorman, P. Engle, R. Martorell, J. Rivera, T. Wachs, y N. Scrimshaw, N (1993). Supplementary feeding and cognition: effects over two decades. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 58 (7), i-118.
- Rojas, V.; G. Guerrero y J. Vargas (2016). *Gendered Trajectories Through Education, Work and Parenthood in Peru*. Working paper 157. Oxford: Young Lives.
- Rojas, V. y A. Cussianovich (2013). “*Le va bien en la vida*”: cambios y permanencias en el bienestar subjetivo de un grupo de adolescentes en el Perú. Documento de trabajo. Lima: GRADE-Niños del Milenio.
- *Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- *Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychol Monogr* 80 (1), 1-28.
- Sánchez, A. (2017). The structural relationship between early nutrition, cognitive skills and non-cognitive skills in four developing countries. *Economics and Human Biology* 27, 33-54.
- Sánchez, A. y A. Singh (2018). Accessing Higher Education in Developing Countries: Panel Data Analysis from India, Peru and Vietnam. *World Development* 109, 261-278.
- *Stajkovic, A. y F. Luthans (1998). Self-efficacy and work-related performance: a meta-analysis. *Psychological Bulletin* 124 (2) 240-261.
- Streuli, N. (2010). *A study of how Peruvian children involved in a social protection programme experience well-being and poverty*. Tesis doctoral, University of London.

Streuli, N. (2012). *Children's Experiences of Juntos, a Conditional Cash Transfer Scheme in Peru*. Working paper 78. Oxford: Young Lives.

*Trzesniewski, K. H., M. B. Donnellan y R. W. Robins (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology* 84 (1) 205-220.

Vakis, R., J. Rigolini y L. Lucchetti (2016). *Chronic Poverty in Latin America and the Caribbean*. Washington D.C.: Banco Mundial.

Anexo

Diagrama A-1

Enunciados utilizados para medir competencias socioemocionales (Cohorte menor, ronda 4)

En todos los casos, las opciones de respuesta son las siguientes:

“Muy en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “No sé”, “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”

Autoestima generalizada

- 1 Hago muchas cosas importantes.
- 2 En general, me gusta ser como soy.
- 3 En general, tengo muchas razones para sentirme orgulloso.
- 4 Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.
- 5 Otras personas piensan que soy una buena persona.
- 6 Muchas cosas acerca de mí son buenas.
- 7 Soy tan bueno como la mayoría de la gente.
- 8 Cuando hago algo, lo hago bien.

Autoeficacia generalizada

- 1 Siempre puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente.
 - 2 Si alguien se pone en mi contra, puedo encontrar la manera de conseguir lo que quiero.
 - 3 Me es fácil continuar en lo que me propongo hasta llegar a alcanzar mis metas.
 - 4 Confío en que podría manejar de manera adecuada eventos inesperados.
 - 5 Gracias a mis habilidades, sé cómo resolver situaciones imprevistas.
-

- ▶ 6 Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.
- 7 Cuando enfrente dificultades, puedo permanecer tranquilo/a porque confío en mis habilidades para manejar situaciones difíciles.
- 8 Cuando me enfrente a un problema, generalmente se me ocurren varias maneras de cómo resolverlo.
- 9 Si tengo un problema, generalmente se me ocurre cómo solucionarlo.
- 10 Normalmente, puedo manejar lo que encuentre en mi camino.

Autoestima (orgullo)

- 1 Estoy orgulloso de mis ropas.
- 2 Estoy orgulloso por/del trabajo que tengo que hacer.
- 3 Estoy orgulloso de mis zapatos o de tener zapatos.
- 4 Siento que estoy vestido correctamente de acuerdo con la ocasión.
- 5 Nunca me avergüenzo de no tener los libros, lápices y otros materiales adecuados para la escuela.
- 6 Me siento orgulloso de tener el uniforme correcto.

Autoeficacia (agencia)

- 1 Mis familiares toman todas las decisiones acerca de cómo o de qué manera tengo que pasar mi tiempo.
 - 2 No tengo ninguna opción respecto del trabajo que hago, debo trabajar.
 - 3 Si realmente lo intento, puedo mejorar mi situación en la vida.
 - 4 Me gusta hacer planes para mis estudios y trabajos futuros.
 - 5 Si estudio fuertemente en la escuela, seré recompensado con un mejor trabajo en el futuro.
-

Gráfico A-1
Orgullo (cohorte menor)

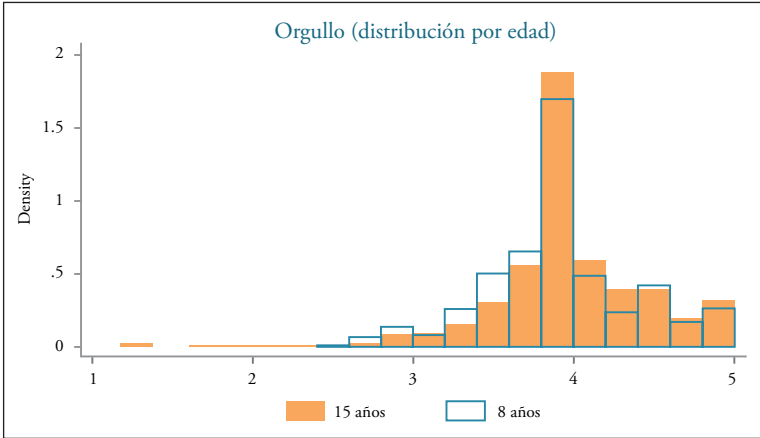
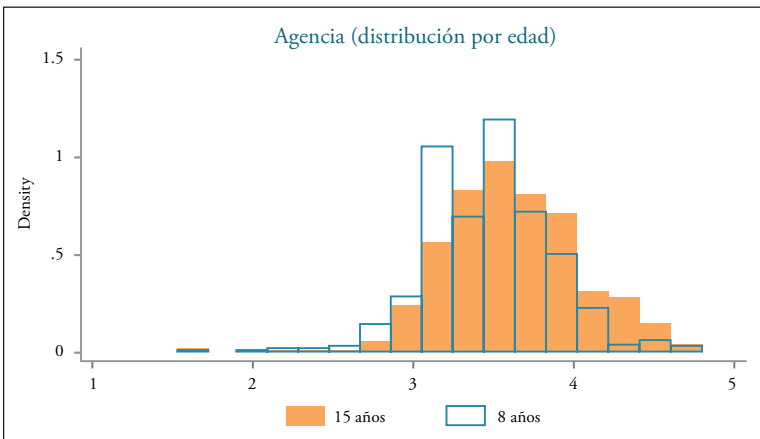


Gráfico A-2
Agencia (cohorte mayor)



Nota: Para construir estas distribuciones, se asignó el siguiente puntaje a cada una de las respuestas: “Muy en desacuerdo” (1), “En desacuerdo” (2), “No sé” (3), “De acuerdo” (4) y “Muy de acuerdo” (5). Los enunciados planteados en forma negativa fueron recodificados.

Gráfico A-3
Bienestar subjetivo

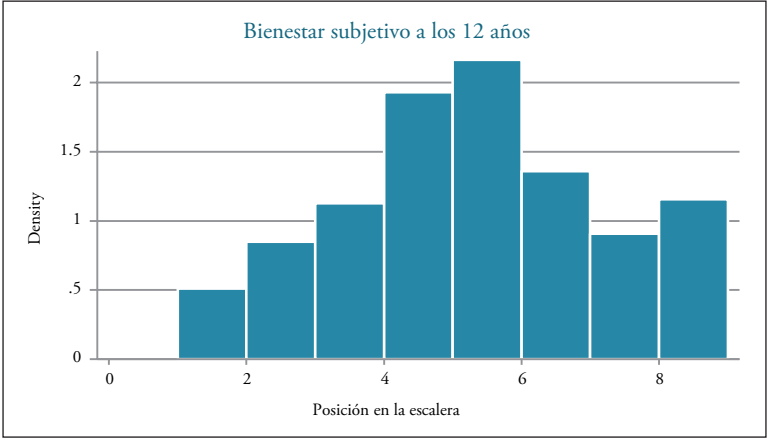
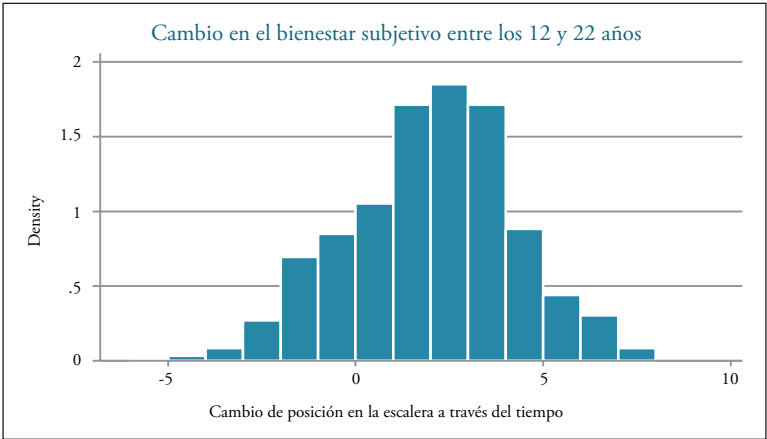


Gráfico A-4
Cambio en el bienestar subjetivo



*¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal
Niños del Milenio en el Perú?
Síntesis de hallazgos*

se terminó de editar
en junio de 2018.

Niños del Milenio, conocido internacionalmente como Young Lives, es una investigación de largo plazo que ha estudiado la naturaleza cambiante de la pobreza infantil durante 15 años en cuatro países en vías de desarrollo: Etiopía, India (estados de Andra Pradesh y Telangana), Perú y Vietnam. A lo largo de este tiempo, en cada país han sido estudiados dos grupos de niños y niñas que, en conjunto, conforman 3000 casos. El primer grupo, cuyos integrantes tenían 8 años de edad en el 2002, es llamado la cohorte mayor; y el segundo, cuyos integrantes tenían un año, es llamado la cohorte menor. Así, el estudio establece comparaciones entre ambas cohortes para destacar los cambios que ocurrieron en sus comunidades durante los años que las separan.

El presente documento, redactado después de que se realizaran cinco rondas de encuestas dirigidas a los niños, niñas y sus familias —en los años 2002, 2006, 2009, 2013 y 2016—, es una síntesis de los hallazgos de Niños del Milenio en el Perú. Estos hallazgos proporcionan una amplia reseña de algunos indicadores de pobreza infantil, y dan cuenta de los cambios en las vidas de los niños y jóvenes durante ese periodo. El reporte se divide en los siguientes capítulos: “Cambios en los niveles de vida y rol de las políticas sociales”, “Educación”, “Nutrición”, “Conductas de riesgo para la salud y experiencias de violencia a lo largo del ciclo de vida”, “Fertilidad, embarazo adolescente y la nueva generación” y “Aspiraciones, competencias socioemocionales y bienestar subjetivo”.

