

EDITORIAL

La construcción de un sistema de indicadores que permitan el seguimiento de la realidad educativa nacional constituye un paso más en la institucionalización de una gestión educativa apoyada en el componente técnico, con capacidad de autoevaluación y abierta a la sociedad en la identificación de sus logros y problemas.

Esta segunda entrega de la Serie Estadística Educativa se propone ofrecer a gestores, educadores, especialistas y público en general información y análisis sobre los avances y desafíos que, en la última década, enfrentó y enfrenta el sistema de educación inicial. Este informe brinda un amplio panorama sobre los logros en materia de equidad y cobertura, y apunta a desafíos pendientes en materia de calidad y expansión de la cobertura para los niños de tres años. Asimismo, permite evaluar el impacto de la educación inicial sobre los niveles de aprendizaje y repetición.

En este número, la *Serie Estadística Educativa* eleva la apuesta e intenta aportar información y análisis para la definición de líneas estratégicas de fortalecimiento de la educación inicial. Para ello, ofrece parámetros básicos que permiten estimar fortalezas y potencialidades de las diferentes opciones. Esperamos, pues, que esta entrega de la serie contribuya a una mejor comprensión de las fortalezas y limitaciones del sistema de educación inicial, al tiempo que señale el camino para nuevas y mejores apuestas estratégicas de mediano y largo plazo.

Noviembre de 2002 - Nº 2
Dra. Denise Vaillant
ANEP - CODICEN

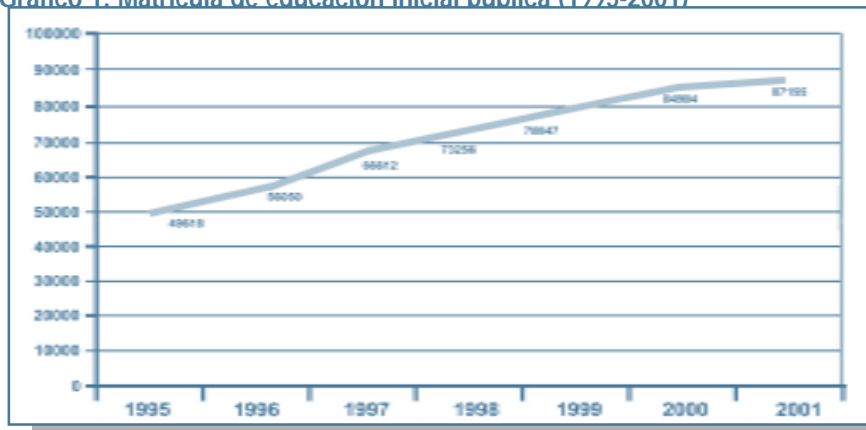
LA EDUCACIÓN INICIAL EN CIFRAS

La década de los noventa presentó importantes cambios en los alcances, organización y funcionamiento del sistema educativo uruguayo. En lo que hace a la cobertura del sistema educativo, los avances de mayor magnitud se dieron en los niveles iniciales de incorporación al sistema. En efecto, tal vez la evidencia más clara que deja una década de esfuerzos transformadores en la educación es el incremento radical de la cobertura de los niños de cuatro y cinco años en el sistema educativo. Este incremento en la matrícula de la educación inicial se constata a lo largo de la década, aunque es mucho más marcado en la segunda mitad, caracterizado por el liderazgo del sistema público en la ampliación de la cobertura y de la asistencia. Toda evaluación de logros debe apoyarse en una multiplicidad de indicadores y parámetros de comparación. Este informe, además de repasar los logros de una década, pretende constituirse en insumo útil para la toma de decisiones sobre futuras acciones e inversiones. Comparar qué, comparar contra qué y comparar para qué son, entonces, las funciones de esta evaluación.

1. Cobertura y equidad: revirtiendo la regresividad natural de la ampliación por la vía privada

Entre 1995 y 2001 se incorporaron a la educación primaria más de 56.000 alumnos, lo que representa un aumento de 16.4%. Este aumento se explica en buena medida por la incorporación masiva de niños a la educación inicial: de 1995 a 2000 ingresaron casi 38 mil nuevos alumnos, lo que implica un incremento del 76% respecto a la matrícula inicial de 1995.

Gráfico 1: Matrícula de educación inicial pública (1995-2001)



Fuente: DEE (Departamento de Estadística Educativa) del CEP (Consejo de Educación Primaria). Los datos son a marzo de cada año.

Este incremento en la matrícula en educación inicial supuso un aumento significativo en la cantidad de grupos en las escuelas que ya tenían preescolar. De hecho, de 1995 a 2001 el número promedio de grupos de educación inicial pasó de 1.25 a 2.15 en las escuelas urbanas comunes, de 1.13 a 2.67 grupos en escuelas de contexto socio-cultural crítico o requerimiento prioritario y de 1.06 a 1.82 grupos en las escuelas de Tiempo

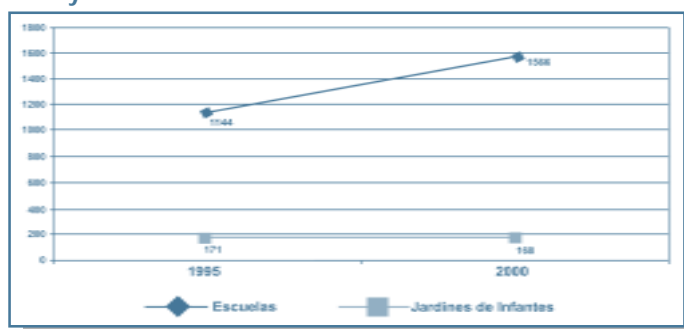
Cuadro 1: Cantidad promedio de grupos de educación inicial en escuelas públicas que tenían educación inicial en 1995.

	1995	2001
Rural	1.00	0.98
Urbana común	1.25	2.15
CSCC/RP	1.13	2.67
TC	1.06	1.82
Total	1.13	1.73

Fuente: Departamento de Estadística Educativa del CEP.

Adicionalmente, la expansión de la matrícula fue acompañada por la creación de grupos de educación inicial en las escuelas que no tenían o en las escuelas nuevas, mientras que la cantidad de jardines de infantes entre 1995 y 2000 se mantuvo casi estable.

Gráfico 2: Evolución de la cantidad de escuelas públicas con educación inicial y jardines de infantes públicos en 1995 y 2000.



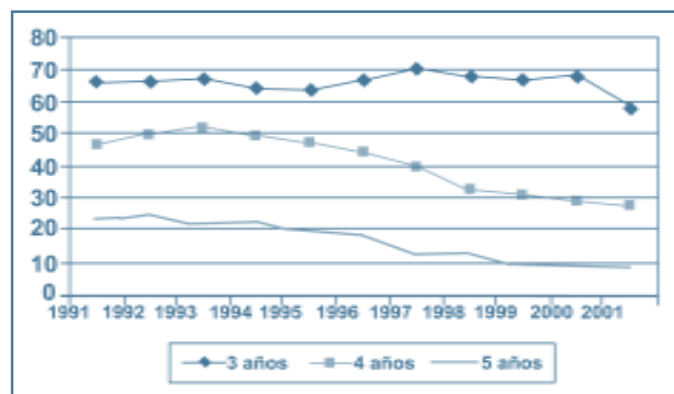
Fuente: DEE (Departamento de Estadística Educativa) del CEP (Consejo de Educación Primaria). Los datos son a marzo.

Esta estrategia fue explícita y perseguía tres objetivos: en primer lugar, minimizar costos; en segundo lugar, garantizar la permanencia del niño en la institución; y, en tercer lugar, fortalecer la asiduidad de asistencia del niño, tomando en cuenta la posible existencia de hermanos asistiendo en otros grados a la misma escuela. Resulta claro, por tanto, el importante esfuerzo y la estrategia perseguida por los reformadores así como los logros absolutos de expansión. Sin embargo, para evaluar más detalladamente estos logros es necesario desarrollar un análisis de las tasas de asistencia y de su impacto en materia de equidad.

Diversos estudios han demostrado el positivo impacto de la reforma educativa en la educación inicial de los niños y, en particular, en la cobertura de los niños más pobres. En general se ha trabajado con indicadores de matrícula que surgen de los registros educativos de matrícula inicial. La matrícula no necesariamente implica cobertura o inserción real en el sistema educativo. De hecho sabemos que las mayores tasas de inasistencia y abandono se ubican tradicionalmente en los sectores de menores ingresos. Por ello, en este estudio se trabajará en general con una medida notoriamente más exigente de cobertura: las tasas de asistencia netas de las edades correspondientes surgidas de las declaraciones de los padres en las encuestas de hogares. Como es bien sabido, el problema de la ampliación y eventual universalización de los diferentes niveles del sistema educativo no depende simplemente de la existencia de una oferta cuantitativamente suficiente y accesible. Esta oferta debe encontrarse con una demanda correspondiente. Dicha demanda puede resultar endeble, alcanzando a una captación frágil de la población objetivo que eventualmente se expresa en altas tasas de abandono e inasistencia. Si bien no contamos con información de

asistencia sistematizada por el sistema educativo, sí contamos con datos que surgen de la encuesta continua de hogares y que solicitan información, no sobre matrícula, sino directamente sobre asistencia.

Frente a esta prueba notoriamente más exigente de cobertura, los resultados si bien más moderados que los que surgen de considerar la cobertura por matrícula, continúan siendo claramente favorables.

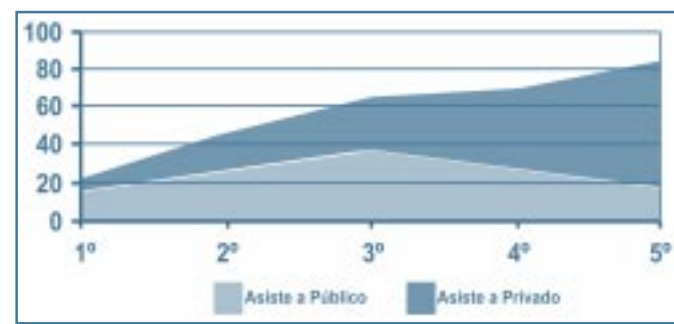


Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Continua de Hogares, INE.

Como puede observarse en el gráfico 3, durante toda la década y en particular a partir de 1995 se produce una importante caída de la no asistencia a la educación inicial en los niños de 4 y 5 años. Ahora bien, cabe destacar dos elementos adicionales. En primer lugar, entre 1991 y 2000 prácticamente no avanza la cobertura de niños de 3 años. En el año 2001 por primera vez la no asistencia de niños de tres años se ubica por debajo del 60%. En segundo lugar, más allá de los importantes logros en 4 y 5 años, en particular en los cuatro años se está aún lejos de la universalización de la asistencia. Si consideramos simplemente la matrícula en 1999, la cobertura alcanzaba al 80% de los niños de 4 años; pero cuando elegimos como indicador las tasas de asistencia declaradas en la encuesta de hogares, la cobertura se ubicaba levemente por debajo del 70%. Sin embargo, y más allá de este matiz, el análisis subsecuente de la información muestra claramente que los logros en asistencia poseen, al igual que los logros medidos en matrícula, un marcado efecto progresivo.

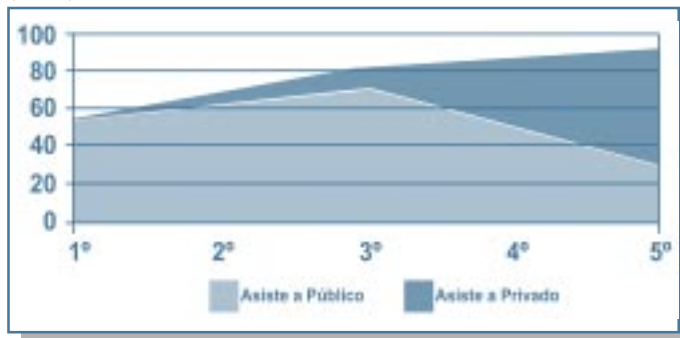
En efecto, durante buena parte de la segunda mitad de los años ochenta se produjo una marcada expansión de la demanda y la oferta por servicios de educación inicial. Esta demanda surge fundamentalmente de los sectores de mayores ingresos y es satisfecha por una oferta predominantemente privada. De hecho, en 1991 resulta claro el liderazgo del sector privado en la cobertura de los 3 y 4 años. En los cinco años esta relación se invierte dada una larga tradición de la jardinería pública, pero es claro aún en estas edades el importante peso de la cobertura privada en lo que hace a la asistencia a la educación inicial.

Gráfico 4: Estructura de la cobertura preescolar para 4 años, por quintiles de ingreso y forma de administración (1991).



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Continua de Hogares, INE

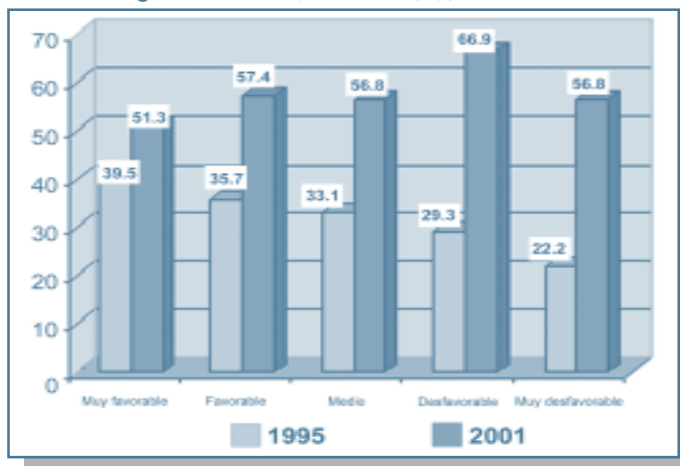
Gráfico 5: Estructura de la cobertura preescolar para 4 años, por quintiles de ingreso y forma de administración (2001).



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Continua de Hogares, INE

La estructura cambiante de la asistencia por quintiles y tipo de administración muestra el importante efecto progresivo de la expansión de la matrícula pública. Ello es así, no sólo porque se produce un incremento de la matriculación pública, sino porque la misma se concentra en las escuelas de contexto social más desfavorable. El siguiente gráfico permite apreciar claramente el sesgo progresivo que al interior del sistema público tuvo la ampliación de matrícula de la educación inicial, partiendo de una cobertura que en 1996 era regresiva, incluso para el sistema público.

Gráfico 6: Matrícula promedio en educación inicial por escuela, según contexto (1995-2001) (*).



(*). Sólo en escuelas públicas urbanas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de DEE (Departamento de Estadística Educativa) del CEP (Consejo de Educación Primaria) y Unidad de Medición de Resultados Educativos (UMRE).

2. EXPANSIÓN Y CALIDAD: UNA EVALUACIÓN PRELIMINAR

Hemos mostrado cómo la expansión de la asistencia en el sistema de educación inicial se ha producido favoreciendo claramente a los sectores más carenciados, pero que la misma no ha desatendido a los sectores medios, quienes se han incorporado en buen número a la educación inicial pública. Esto constituye un factor extremadamente positivo, ya que favorece la heterogeneidad social e incrementa el capital político de defensa de la calidad del programa de educación inicial. Sin embargo, una parte importante de la expansión de la matrícula en educación inicial pública en los sectores medios es reciente y responde tanto a la expansión de la oferta, como a la restricción monetaria de la demanda que no puede hacer frente o elige no hacer frente al pago del sistema privado en contexto recesivo. Mantener incorporada a dicha población, más allá de las fluctuaciones de la economía, supone mantener ciertos estándares de calidad básicos.

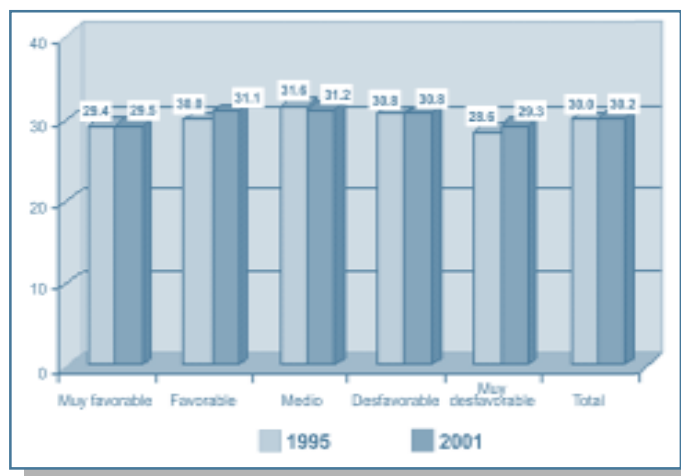
En un contexto de tan marcada expansión, el deterioro en la calidad

del servicio bien puede producirse de no mediar un aumento en los recursos fiscales y humanos acorde al esfuerzo de incorporación de nueva población. Lo que es más, y como se constata con otros indicadores de calidad del sistema (presencia de maestro adscripto, maestro de apoyo, etc), muchas veces la distribución de recursos resulta regresiva, contando con mayores recursos las escuelas de contextos más favorables. Si bien esta solución favorece la permanencia de sectores medios en la escuela pública, estratifica en forma perversa la propia calidad de esta educación en forma concordante con el nivel socioeconómico del alumnado. Por ello, ni un deterioro de calidad generalizado ni uno selectivo en los sectores más desfavorecidos constituye una alternativa válida para la expansión de la educación inicial.

Se cuenta tan sólo con dos datos que indican al menos preliminarmente si los estándares de calidad se han mantenido. Estos refieren al tamaño del grupo y a la evolución del ratio maestros-alumnos. Si bien preliminares, estos indicadores han sido ampliamente reconocidos por la literatura especializada, muy especialmente en lo que hace a la educación inicial, en donde tamaño y ratios son claves para mantener una atención adecuada del menor.

El objetivo de la reforma, basado en criterios técnicos era mantener en el entorno de 30 el tamaño promedio de los grupos de educación inicial. Para lograr mantener el tamaño de los grupos en este entorno debía desarrollarse un ambicioso plan de construcciones y ampliaciones escolares que dieran cabida a la importante expansión de la matrícula proyectada para 1999. En este año se habían creado 414 espacios aulas como resultado de la ampliación de escuelas y de construcción de nuevas escuelas. A ello se sumaba la racionalización y optimización de capacidad subutilizada. Adicionalmente, entre 1999 y el año 2002 se estima que se crearon 370 espacios adicionales de aula para la educación inicial. El monto de la inversión en infraestructura constituye uno de los más importantes de la reforma educativa, alcanzando una cifra cercana a los 50 millones de dólares (ANEP, 2000). Aún considerando este inmenso esfuerzo, restaba evaluar si la meta de mantener los grupos en niveles promedio de 30 niños había sido lograda. La evidencia permite constatar que ello fue efectivamente alcanzado. En efecto, el gráfico 7 permite observar (para las escuelas, no están aquí incluidos los jardines) que entre 1995 y 2001, aunque se produce un incremento marginal del tamaño promedio del grupo de educación inicial, el mismo se mantiene en el entorno de los 30 niños por grupo.

Gráfico 7: Tamaño promedio de grupos de educación inicial, según contexto (1995-2001)(*).



(*). Sólo en escuelas públicas urbanas.

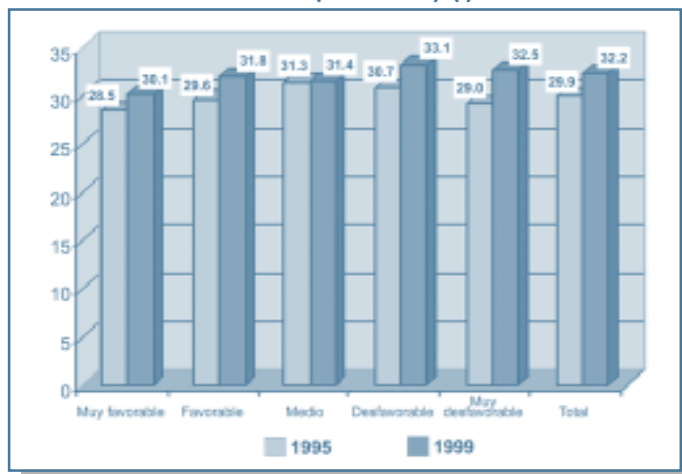
Fuente: Elaboración propia en base a datos de DEE.

Los grupos y el tamaño de los mismos dependen en términos de medición de una decisión eminentemente administrativa, sin que ello refleje, necesariamente, el tamaño real de un conjunto de niños atendidos efectivamente por un maestro. Por ello es necesario considerar no solamente el tamaño del grupo sino la razón real entre maestros y alumnos de la educación inicial.

Más allá de la infraestructura material que la reforma brindó para la expansión educativa, se requería una similar ampliación de los recursos humanos. El grueso de los recursos humanos para hacer frente a la expansión surge de la redistribución y racionalización de cargos, sumado a un porcentaje de nuevos y jóvenes maestros provenientes de los Institutos Normales.

Entre 1995 y 1998 se crearon 732 nuevos cargos en educación inicial, producto de estas racionalizaciones y nuevos ingresos. Nuevamente, los esfuerzos se traducen en logros que permiten mantener la calidad básica de la educación inicial pública en lo que razón maestros-alumnos refiere.

Gráfico 8: Ratio alumnos/maestros en educación inicial, por contexto socio- educativo (1995-1999) (*).



(*) Sólo en escuelas públicas urbanas.

Fuente: Elaboración propia en base a datos de DEE (Departamento de Estadística Educativa) del CEP (Consejo de Educación Primaria).

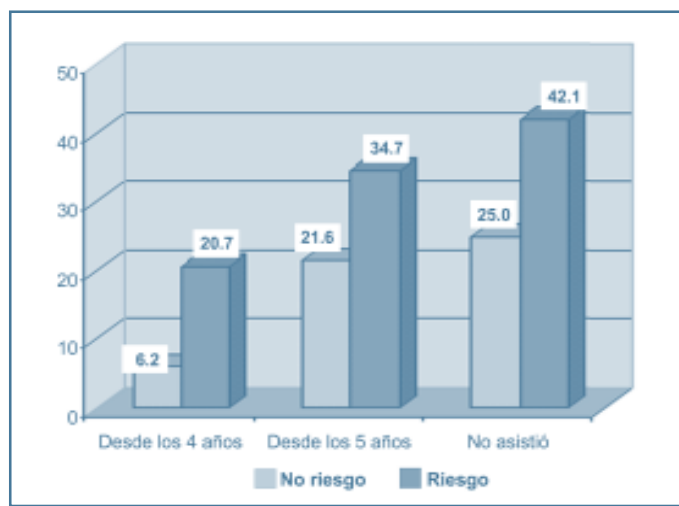
Teniendo en cuenta la masiva incorporación de nuevos alumnos a la educación inicial, y el sesgo de esta incorporación en los contextos más desfavorables, los resultados que arroja el análisis entre 1995 y 1999 son, definitivamente, alentadores. Al menos en lo que hace a los tamaños promedios grupales y a las razones entre maestros y alumnos puede afirmarse que, en rigor, se mantuvo la calidad de la educación inicial.

3. LA EDUCACIÓN INICIAL Y SU IMPACTO SOBRE EL DESEMPEÑO ESCOLAR

Como se sugiere en innumerables estudios internacionales y en algunos nacionales, la educación inicial posee un efecto independiente de las condiciones sociales de origen. Por ello la ampliación de la cobertura a sectores menos favorecidos es un poderoso instrumento de equidad. Por ello, también, no haber actuado incrementando la progresividad de la cobertura hubiera implicado un marcado impacto regresivo ampliado para las generaciones futuras de niños y adolescentes en el país.

Un reciente estudio realizado por el Programa de Evaluación de Aprendizajes de la Gerencia de Investigación y Evaluación de la ANEP (2001) permite constatar el positivo impacto de la educación inicial sobre los niveles de repetición.

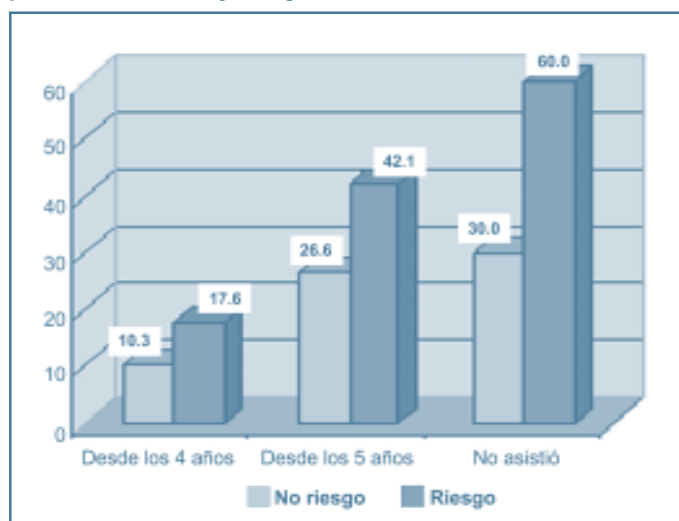
Gráfico 9: Porcentaje de repetición en primer año para alumnos de segundos años en 2001, según preescolarización y riesgo.



Fuente: Elaboración propia en base a la muestra general de segundos años (Gerencia de Investigación y Evaluación, ANEP).

Como puede observarse, la evidencia indica que para la categoría de riesgo social (niños en hogares con madres que completaron primaria o menos) así como para la categoría de no riesgo a más años de educación inicial, menores son las tasas de repetición en el futuro. En particular importa destacar la clara diferencia entre las tasas de repetición de los niños con riesgo social que asistieron a los cuatro contra los cinco años, así como las de estos contra las tasas de aquellos que nunca asistieron. Ello indica que el efecto de la asistencia es siempre positivo en la categoría de riesgo. Ahora bien, es posible que considerando una definición más severa de riesgo, los efectos de la educación inicial dejen de operar. Ello, sin embargo, no sólo no sucede, sino que las diferencias se tornan aún más claras.

Gráfico 10: Porcentaje de repetición en primer año para alumnos de segundos años en 2001, según preescolarización y riesgo severo.



Fuente: Elaboración propia en base a la muestra general de segundos años (Gerencia de Investigación y Evaluación, ANEP).

Los datos recientes de la Encuesta de hogares del 2001 permiten corroborar los efectos de la educación sobre la repetición, medida en este caso mediante la extraedad.

Cuadro 2: Porcentaje de asistentes a educación primaria con extraedad severa por asistencia a educación inicial según quintiles de ingreso específicos. 2001.

	Total	No asistió	Asistió 1 año	Asistió 2 años	Asistió 3 o + años
Total	13.1	28.8	16.8	9.7	4.3
Quintil 1 y 2	18.4	33.8	19.2	13.3	9.4
Quintil 3 a 5	6.8	17.4	11.0	6.2	2.2

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECH, 2001. INE.

Esta evidencia refuerza la idea de un claro impacto positivo de la educación inicial ordenándose las tasas de extraedad acorde a la presencia e intensidad del tratamiento. Esto que se considera para todos los alumnos asistentes a primaria (1ro a 6to), también es cierto si se considera la extraedad solamente de los alumnos de 1ero y 2do de escuela.

Cuadro 3: Porcentaje de asistentes a primer y segundo año de educación primaria con extraedad severa por asistencia a educación inicial según quintiles de ingreso específicos. 2001.

	Total	No asistió	Asistió 1 año	Asistió 2 años	Asistió 3 o + años
Total	8.9	23.9	11.2	6.5	3.2
Quintil 1 y 2	12.0	25.7	11.8	8.7	7.7
Quintil 3 a 5	4.8	18.6	9.3	3.9	1.1

Fuente: Elaboración propia en base a datos de la ECH, 2001. INE.

Como puede observarse nuevamente, el efecto se constata en todos los casos, aún cuando las diferencias en los quintiles 1 y 2 entre quienes asistieron 2 y 3 años y más es poco importante. Asimismo, el conjunto de las diferencias es menor que cuando se considera todo el ciclo primario. Ello es esperable dado que la definición de extraedad severa implica 2 años de rezago, hecho menos probable en los inicios del ciclo primario.

4. A MODO DE CIERRE

Al final de este informe quisiéramos plantear cuatro alternativas no necesariamente excluyentes de políticas de fortalecimiento y/o expansión de la educación inicial a los efectos de mejorar su equidad, calidad y eficacia. Las diferentes alternativas planteadas implican elecciones valorativas, sobre las cuales no nos compete desde el saber técnico establecer preferencias. La evidencia aquí presentada permite, sin embargo, un mejor discernimiento del efecto que las diferentes medidas podrían implicar para los diversos objetivos de equidad, calidad y eficacia de también diferentes poblaciones objetivos.

a. Masificar la educación inicial a los 3 años

La evidencia aquí presentada indica que este grupo de edad es el

que no se ha visto particularmente beneficiado por la expansión educativa. También hemos presentado hallazgos que muestran que el impacto neto de la educación inicial a los tres años sobre repetición y desempeño es el más fuerte de todos. Aquí debe considerarse que dicho efecto puede responder no a la intervención, sino a la alta valoración educativa de la familia. Más allá de esta advertencia es razonable suponer que un año más de educación inicial posea un efecto positivo adicional. Sin embargo, también es claro que esta alternativa resulta particularmente costosa en materia de infraestructura y de recursos humanos (basta considerar lo que significó en inversión la expansión a los 4 y 5 años). De existir capacidad ociosa, ya sea en materia de recursos humanos y/o en infraestructura, esta opción se torna notoriamente más atractiva y viable. De no ser así, tal vez, la alternativa es concentrar los esfuerzos en materia de cobertura en lograr la universalización de la asistencia a los 4 años (a los 5 se ha alcanzado virtualmente dicha meta). A tal opción nos abocamos enseguida.

b. Completar la universalización de la asistencia a los 4 años

Como pudo observarse en los datos presentados en el gráfico 5 relativo a cobertura por quintiles, poco menos del 40% de los niños de 4 años en el quintil uno y dos no asisten a la educación inicial en el año 2001. Estos niños representan posiblemente, en una proporción importante, el corazón duro de la pobreza. No se está en este caso ante un problema de oferta accesible, sino muy probablemente ante un problema de demanda o más estrictamente de insuficiente formación de demanda. Allí donde el problema sea efectivamente de oferta, pequeñas inversiones y reasignaciones de recursos debieran suplir el problema de no asistencia.

Más complejo es atacar el problema de la formación de demanda. La declaración de obligatoriedad de los niveles 4 y 5, extendiendo así a 11 los años de educación obligatoria, puede contribuir parcialmente a incrementar la asistencia. Sin embargo, esta obligatoriedad no es suficiente por sí misma¹. El hecho de que buena parte de los alumnos que asisten a educación inicial accedan también a servicio de comedor constituye un elemento positivo para favorecer la demanda y que debe ser informado a la población.

El vínculo de la escuela con la comunidad y los padres y la distribución de información a nivel local previo a las fechas de matriculación deben ser enfatizados. El seguimiento de los niños con altas tasas de inasistencia y la generación de rutinas para el contacto con los padres constituye otra estrategia a considerar. La evidencia también indica que el ingreso a la educación inicial a los 4 años presenta logros en materia de suficiencia en pruebas de matemática y lengua que son más claras que el que presenta el ingreso a los 5 años. Por ello deben redoblar esfuerzos para incorporar a este remanente de población no asistente a la educación inicial a los cuatro años.

¹ Por otra parte si esta obligatoriedad está atada al derecho de percepción de asignaciones familiares, puede generarse un efecto perverso en donde los niños que hoy no asisten a la educación inicial y que tampoco lo hagan luego de declarada la obligatoriedad, perderán el derecho a la asignación familiar. En el actual contexto social esto no es deseable, por lo cual se sugiere que de declarar la obligatoriedad se prorrogue el cumplimiento de la misma para el acceso a asignaciones familiares durante un año. Esto da un mayor tiempo a las familias a adaptarse y acatar el dictamen de obligatoriedad.

c. Mantener y fortalecer la calidad de la educación inicial

Con la evidencia —notoriamente escasa, es cierto— puede afirmarse que en lo que refiere al tamaño promedio de los grupos y a la relación maestro-alumnos no ha existido un deterioro de la calidad de la educación inicial. En tanto el total de los maestros que se incorpora a la educación inicial proviene de reasignaciones o de nuevos egresos, tampoco existe evidencia clara de una disminución de la calidad debida a la incorporación de maestros sin titulación y capacitación. En este caso no ha sucedido lo que sí opera en secundaria, en donde la demanda adicional de docentes ha sido cubierta al menos parcialmente mediante docentes no titulados.

d. Focalizar recursos e incrementar eficacia de la educación inicial en los sectores más carenciados

La evidencia presentada permite concluir que la presencia de la educación inicial mejora el rendimiento de los niños. La estrategia de los JICI (Jardines de Infantes de Ciclo Inicial) que integran primer y segundo año a jardines de educación inicial, deben ser evaluados en sus logros ya que esta estrategia puede mostrar impactos positivos en la permanencia de los logros de educación inicial en el primer y segundo año de primaria. Finalmente, si se confirman las ventajas de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) sobre las escuelas comunes en materia de eficacia, también deben intentarse estrategias que permitan aumentar la proporción de niños matriculados en dichas escuelas.

FICHA TÉCNICA

Esta publicación fue realizada bajo la supervisión de la Gerente General de Planeamiento y Gestión Educativa, Dra. Denise Vaillant, y elaborada por Dr. Fernando Filgueira, Mag. Juan Pablo Luna, Lic. Alejandro Retamoso y Lic. Cecilia Rossel.

Los cuadros y gráficos fueron elaborados a partir de información proveniente de:

- Encuesta Continua de Hogares (INE)
- Departamento de Estadística de Primaria (DEE)
- UMRE-MECAEP, (1999): *Evaluación Nacional de Aprendizajes a alumnos de 6o. año.*
- Gerencia de Investigación y Evaluación de la ANEP, Programa de Evaluación de Aprendizajes, (2001): *Muestra General de 2dos. años de la Evaluación Nacional en el Primer Nivel de la escolaridad.*
- ANEP-CODICEN (2000): *Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay, 1995-1999.* ANEP, Montevideo.
- ANEP-Gerencia de Investigación y Evaluación (2002): *Estudio de las competencias lingüísticas y matemáticas. Los niveles de desempeño al inicio de la educación primaria.* Evaluación nacional en el primer nivel de la escolaridad. Primer informe de resultados. ANEP (en prensa), Montevideo.
- Este documento fue elaborado con la colaboración del Programa MEMFOD, que asumió los costos de la publicación, y del Programa MECAEP, que ha financiado algunos de los recursos humanos que participaron en su realización.

