



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Intervenciones educativas en lectura y matemáticas para disminuir el rezago y la pérdida de aprendizajes en tiempos de pandemia por COVID 19

### **Anabel Velásquez-Durán**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)  
*avelasquez@ciesas.edu.mx, anabel.velasquez.duran@gmail.com*

### **Samana Vergara-Lope Tristán**

Universidad Veracruzana  
*samanavergaralope@hotmail.com*

### **Felipe José Hevia de la Jara**

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)  
*fhevia@ciesas.edu.mx, heviadelajara@gmail.com*

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: Aprendizaje en contextos no formales.

Tipo de ponencia: Intervenciones educativas sustentadas en investigación.



### **Resumen**

El Sistema Educativo Mexicano busca promover una educación de calidad para toda la vida, sin embargo, se observa un bajo desempeño de las(os) estudiantes que ha quedado evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas nacionales e internacionales. A este contexto se suman los efectos generados por la pandemia COVID-19, que han venido a incrementar la probabilidad de abandono escolar, de rezago y de pérdida de aprendizajes básicos producto de la larga ausencia en las escuelas. Bajo este escenario surge la necesidad de implementar intervenciones educativas efectivas a distancia para mejorar los aprendizajes básicos mediante un proceso de escalamiento. El objetivo del presente documento es describir una serie de intervenciones educativas en los temas de lectura y matemáticas y sustentadas en investigación, para disminuir el rezago y la pérdida de aprendizajes en tiempos de pandemia: *La Radio es MIA*. Dichas intervenciones fueron implementadas bajo la modalidad de cursos de verano en municipios rurales del Estado de Veracruz; y fueron diseñadas a partir de los principios TaRL y CAMaL, además de tener un enfoque lúdico. Su evaluación se realizó a través: encuestas de satisfacción, reportes estadísticos, y sistematización del proceso. Los resultados muestran que el efecto del enfoque lúdico y el uso de TaRL y CAMaL con la metodología del Proyecto MIA, son positivos y ayudan a disminuir el *rezago y la pérdida de aprendizajes*, y mejoran los aprendizajes básicos. Además de que estas intervenciones pueden escalarse mediante un modelo de co-construcción con municipios y con autoridades educativas.

**Palabras clave:** *Innovaciones educativas, innovaciones pedagógicas, estrategias de aprendizaje, intervención educativa.*

## Introducción

El Gobierno de México busca promover la educación para toda la vida bajo el enfoque de aprender a aprender, la actualización continua, la adaptación a los cambios y el aprendizaje permanente. El compromiso de la Nueva Escuela Mexicana es brindar calidad en la enseñanza para superar el rezago histórico en el conocimiento, en las capacidades y en las habilidades de los estudiantes en áreas básicas como la comunicación y las matemáticas, entre otras. Así, se busca la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, promoviendo el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Sin embargo, se observa un bajo desempeño de la mayoría de los estudiantes que ha quedado evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas nacionales e internacionales. PLANEA 2018 muestra que 49% de estudiantes de 6° de primaria alcanzaron el Nivel I (insuficiente) en lenguaje y comunicación, y 59% llegaron a ese mismo nivel en matemáticas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). Los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) indican que 39.5% de estudiantes de 3° de primaria de la región y 18.4% de 6° alcanzaron solamente el Nivel I en lectura; mientras que en matemáticas 47.2% en 3° y 46.9% en 6° alcanzaron dicho nivel (Flotts, *et al.* 2016). Por su parte, PISA 2018 revela que el desempeño de nuestro país se encuentra por debajo del promedio OCDE en lectura y matemáticas y ciencias: solamente 1% de los estudiantes obtuvo un desempeño en los niveles de competencia más altos (nivel 5 o 6) en al menos un área, y 35% de los estudiantes no obtuvo un nivel mínimo de competencia (Nivel 2) en las 3 áreas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018).

A este contexto se suman los efectos generados por la pandemia COVID-19: el cierre de las escuelas, el confinamiento de los estudiantes en sus hogares, y la educación remota de emergencia (Galindo, *et al.* 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020; Portillo, Castellanos, Reynoso y Gavotto, 2020). Esto deriva en grandes desafíos para el Sistema Educativo Mexicano como el incremento de la probabilidad de abandono escolar, y el aumento del rezago de aprendizajes, entendido como “la carencia de aprendizajes esperados respecto a la edad y grado escolar de los educandos” (Vergara-Lope & Hevia, 2018, p. 47). Dicho rezago ya representaba un problema mundial antes de la pandemia afectando a 617 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) en el mundo, incluyendo a aquellos que iban regularmente a la escuela, pero que no aprendían lo necesario para continuar con trayectorias educativas exitosas (Instituto de Estadística de UNESCO [UIS], 2019).

Además, México tiene un indicador de “pobreza de aprendizajes” de 43.2% a nivel nacional, entendido como el porcentaje de NNA de 10 años que no son capaces de leer una oración simple (World Bank, 2019). Finalmente, y dado que desde marzo de 2020 se implementó la Jornada Nacional de Sana Distancia y la estrategia Aprende en Casa, centrada en la educación a distancia vía televisiva y mediante Internet a materiales formativos, las(os) estudiantes han tenido serios obstáculos para poder obtener servicios educativos, lo cual genera adicionalmente una pérdida de aprendizajes producto de la larga ausencia en las escuelas que impacta directamente en el rezago de aprendizajes (Kuhfeld, 2019; Sabates y Carter, 2020).

Bajo este escenario se hizo necesario implementar intervenciones educativas efectivas a distancia, para mejorar los aprendizajes básicos en lectura y matemáticas, que llegaran a la mayor cantidad posible de NNA, mediante un proceso de escalamiento con cuatro componentes clave: la innovación, la visión de escala, los conductores, los espacios, y el monitoreo, seguimiento y evaluación (Cooley y Linn, 2014). Así, el Proyecto Medición Independiente de Aprendizajes MIA se dio a esta tarea, aprovechando su vasta experiencia desde el año 2014 en acciones encaminadas a disminuir el rezago de aprendizajes en el sureste mexicano por medio de evaluaciones dirigidas por ciudadanos (*Citizen Led Assessments - CLAs*); por medio del diseño, puesta en marcha y evaluación de intervenciones educativas que se fundamentan en el principio TaRL (Enseñar en el Nivel Adecuado) y en CAMaL (Actividades Combinadas para Maximizar el Aprendizaje); y por medio del seguimiento y monitoreo al gasto educativo destinado a los aprendizajes fundamentales (Velásquez-Durán, Hevia y Vergara-Lope, 2020). De manera específica, se retomaron los temas de lectura y matemáticas, pues se consideran fundamentales para la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1999), y para el caso de la educación básica, la normalidad mínima escolar plantea que las(os) alumnas (os) deben consolidar su dominio de la lectura, la escritura y las matemáticas, de acuerdo con su grado educativo (SEP, 2017). En general, las acciones que se proponen se han desarrollado en diversos contextos presenciales con buenos resultados (Vergara-Lope, Hevia y Velásquez-Durán, (2019); Vergara-Lope, 2018), y en esta ocasión se adaptaron estas estrategias a contextos de aprendizaje a distancia.

## Desarrollo

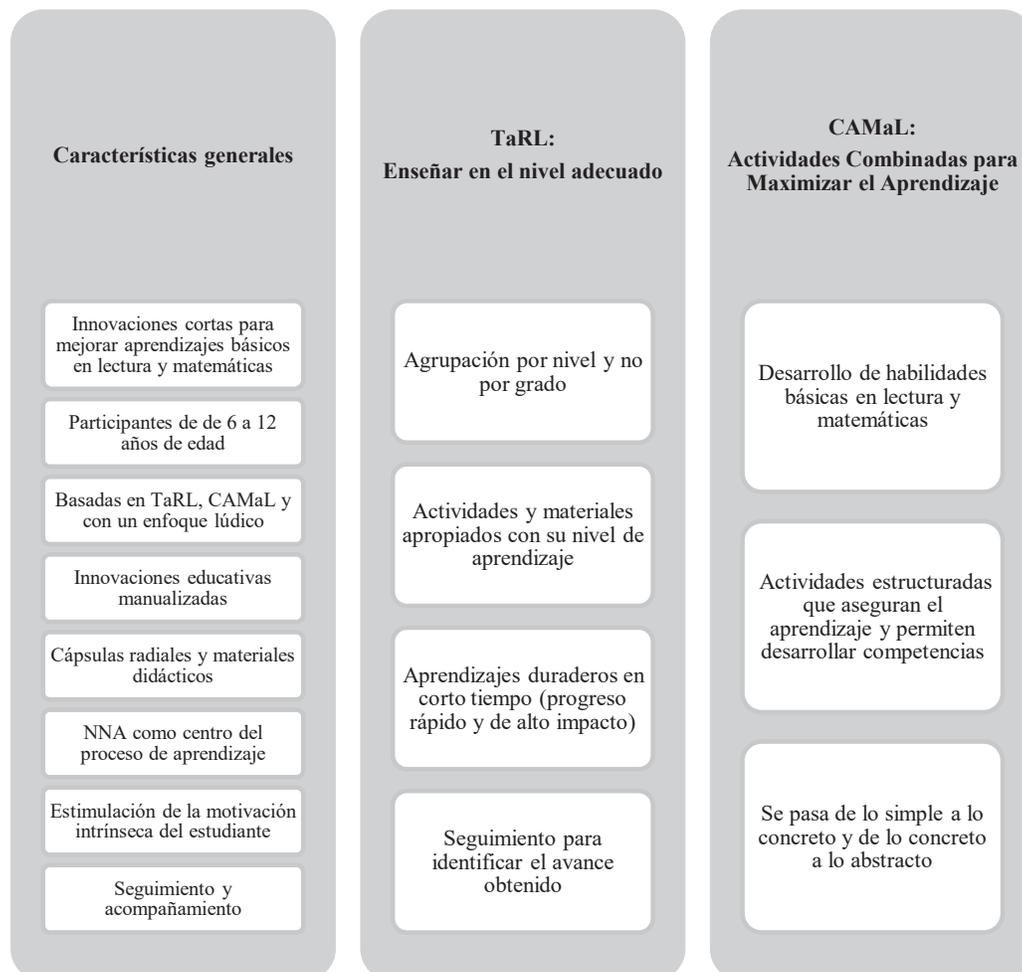
### Diseño conceptual y metodológico de la intervención

Las intervenciones educativas fueron implementadas en el receso académico bajo la modalidad de cursos de verano. Para poder desarrollarlas, fue necesario fortalecer aproximaciones multidisciplinarias, debido a la complejidad del campo educativo, donde se requirió un conocimiento de los procesos y dinámicas de relación familia-escuela-comunidad para comprender cómo y bajo qué procesos las innovaciones educativas, podían reproducirse en el tiempo en más lugares (Robinson y Winthrop, 2016). Además, la diversidad del campo y de los actores que participaron requirieron especial cuidado para identificar los factores que facilitaban o dificultaban la implementación (McDonald, Keesler, Kauffman, y Schneider, 2006), así como las capacidades reales de involucramiento de las comunidades en los procesos de mejora educativa (Yurén y Hirsch, 2013). Adicionalmente, el proceso de escalamiento planteado permitió implementar innovaciones educativas efectivas y basadas en evidencia, que tomaban en cuenta el contexto, y que llegaron a la mayor cantidad posible de NNA, en un esquema sostenible y costo-efectivo (Velásquez-Durán, Hevia y Vergara-Lope, 2020).

Las intervenciones educativas desarrolladas y aplicadas se definen como un proceso en el que a través de un conjunto de estrategias sistematizadas, se busca generar un cambio en las prácticas educativas, teniendo como

propósito alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje; de esta forma, las intervenciones se enfocaron en mejorar la educación a través de la modificación de los esquemas cognitivos de aprendizaje (Carbonell, 2002; Sansores, 2017). Estas intervenciones fueron diseñadas para mejorar aprendizajes básicos, tomando como base fundamentos pedagógicos como los principios Enseñar en el Nivel Adecuado (TaRL), Actividades Combinadas para Maximizar el Aprendizaje (CAMaL), además de tener un enfoque lúdico (Pratham Education Foundation [Pratham] & Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab [J-PAL], 2019; People Action for Learning [PAL Network], 2018; Pratham, 2016, 2018) (Ver Figura 1). En general, el objetivo fue que los NNA aprovecharan el periodo de verano para reforzar los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas, ejercitaran sus habilidades de trabajo individual y colaborativo, y que se lograra promover los valores y habilidades socioemocionales.

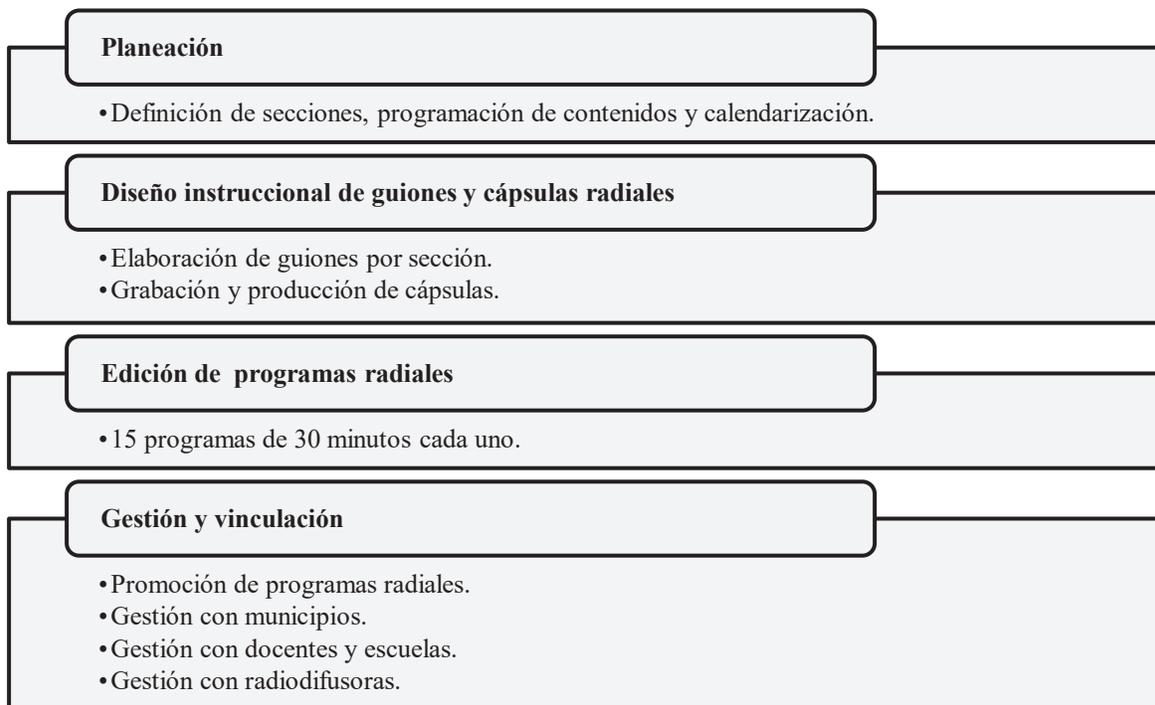
Figura 1. Características de las intervenciones educativas Cursos de Verano - Proyecto MIA

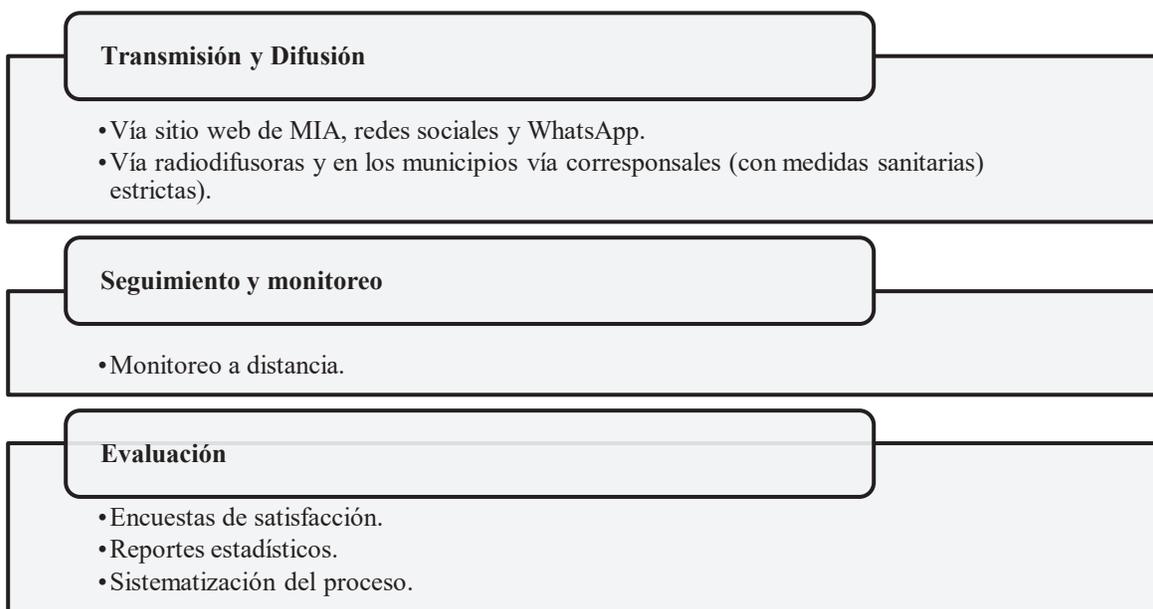


Fuente: Elaboración propia.

La intervención educativa, tomó el nombre de *La radio es MIA*, y justamente surgió como respuesta desde el ámbito de investigación y académico, pero también desde la participación ciudadana, para hacer frente al contexto educativo desfavorable generado por la pandemia COVID-19, que se ha hecho más evidente en estudiantes de zonas rurales. Así, se buscó disminuir el *rezago de aprendizajes y la pérdida de aprendizajes* (Kuhfeld y Tarasawa, 2020; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2020), trabajando de manera directa y horizontal con comunidades rurales. Asimismo, esta estrategia a distancia, se fundamentó en un enfoque lúdico: (a) integró “actividades didácticas, amenas y placenteras desarrolladas en un ambiente recreativo cuyo impacto pedagógico promueve el aprendizaje significativo que se planifica a través del juego” (Alcedo y Chacón, 2011, p. 72); (b) estas actividades se constituyeron como agentes dinamizadores del proceso formativo, salieron de la monotonía de las clases tradicionales, y permitieron que NNA aprendieran jugando y desarrollaran su creatividad (Stefani, Andrés y Oanes, 2014; Ramírez-Sánchez, Díaz-Murillo y Cuenca-González, 2011); y (c) se integraron cápsulas radiales que permitieron fortalecer aprendizajes básicos en lectura y matemáticas principalmente, pero además de manera transversal fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales, promover la conciencia ecológica, y promover el interés por la ciencia. Las fases que se llevaron a cabo para implementar la intervención *La radio es MIA*, se muestran en la Figura 2.

Figura 2. Fases para implementar La Radio es MIA





Fuente: Elaboración propia.

A partir de las gestiones realizadas en municipios y en escuelas, la Radio es MIA se implementó de la siguiente forma (ver Figura 3).

Figura 3. Fechas, población, acceso y beneficiarios de La Radio es MIA

Transmisión en 2020	Población objetivo	Acceso a los programas radiales	Beneficiarios
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Del 20 de julio al 7 de agosto</li> <li>• Del 27 de julio al 14 de agosto</li> <li>• Del 3 al 21 de agosto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• NNA de entre 6 y 12 años</li> <li>• 12 municipios del estado de Veracruz</li> <li>• 1097 NNA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Redes sociales y del sitio web oficial de MIA</li> <li>• Cuatro radiodifusoras de la región</li> <li>• Con apoyo de corresponsales voluntarios</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Directos: NNA</li> <li>• Indirectos: Padres, madres, tutores o cuidadores; y docentes de las diversas localidades</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

### Seguimiento y evaluación

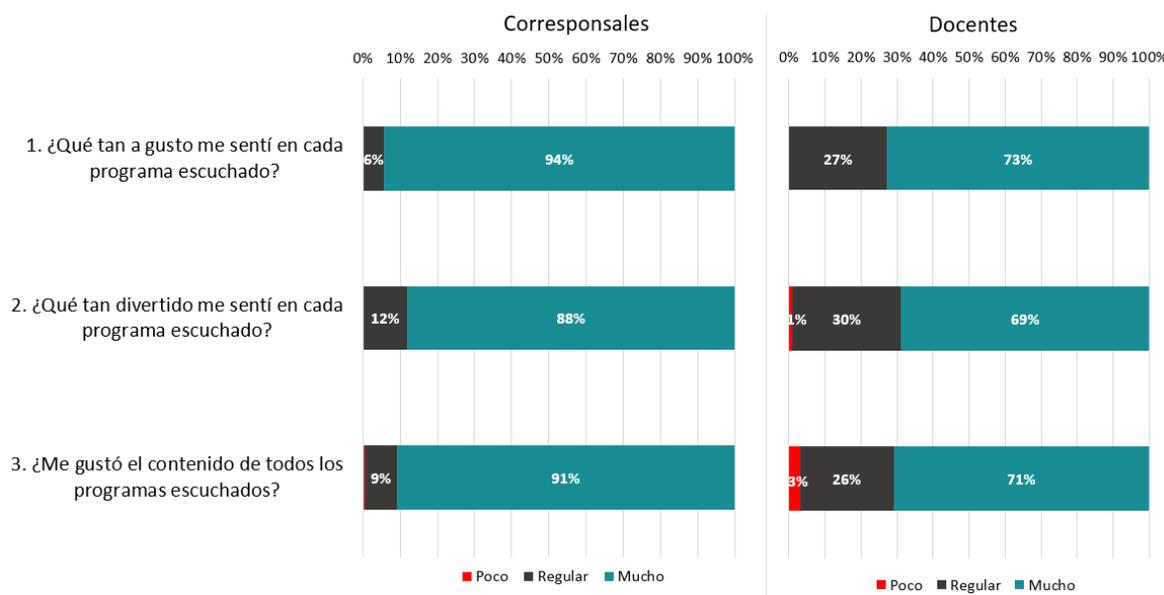
Se garantizó el seguimiento y monitoreo de las intervenciones educativas a distancia, como un proceso continuo que contempló la observación, la retroalimentación, en algunos casos el debate, y el análisis crítico-

reflexivo sobre el desempeño del docente o del corresponsal (se tomaron en cuenta estas dos figuras, dependiendo de quién hizo la implementación de la intervención), de las sesiones o módulos, y de la repercusión de sus acciones en los aprendizajes de los NNA (Guach y Peña, 2001).

La evaluación se realizó a través de tres acciones: encuestas de satisfacción (para NNA, y para padres, madres, tutores o cuidadores), reportes estadísticos (información del responsable de la intervención, insumos, espacios de trabajo y observaciones, y percepción sobre los contenidos desarrollados), y sistematización del proceso.

En cuanto al enfoque lúdico, los resultados de la encuesta aplicada a NNA indican que: 88% de los que fueron atendidos por corresponsales y 69% por docentes, *se divirtieron mucho al escuchar cada programa*; 94% atendidos por corresponsales y 73% por docentes, *se sintieron muy a gusto durante cada programa*; 94% atendidos por corresponsales y 73% por docentes, *disfrutaron mucho la convivencia al escuchar los programas*; 91% atendidos por corresponsales y 71% por docentes, manifestaron que *les gustó mucho el contenido de todos los programas de La Radio es MIA*; 100% atendidos por corresponsales y 97% por docentes, *quedaron satisfechos con la metodología y contenidos de los programas* (Ver Figura 4).

Figura 4. Principales resultados de la intervención La Radio es MIA con relación al enfoque lúdico

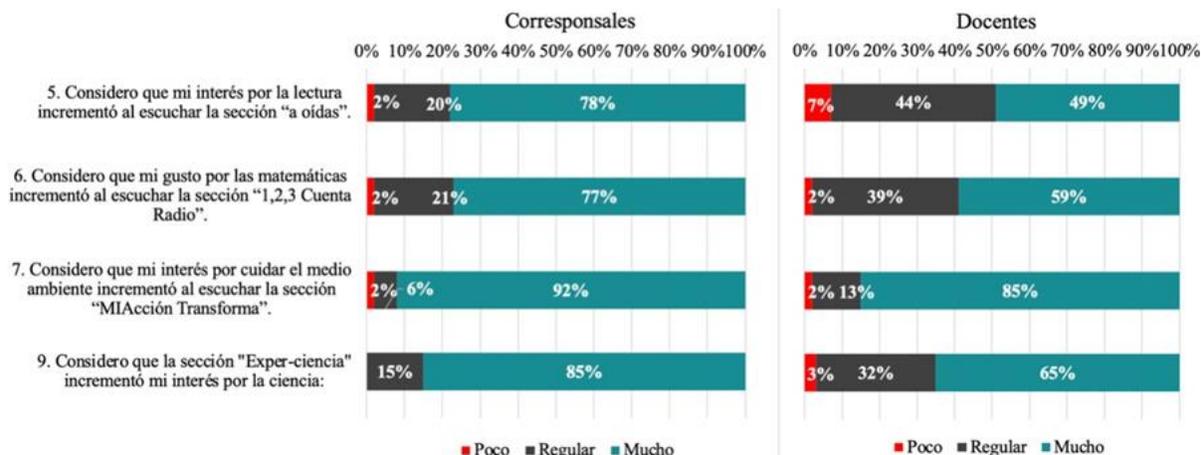


Fuente: Elaboración propia.

Con relación la disminución del *rezago de aprendizajes*, los resultados de la encuesta aplicada a NNA mostró que: 78% de los que fueron atendidos por corresponsales y 49% por docentes, *incrementaron su interés por la lectura después de escuchar el programa radial*; 77% atendidos por corresponsales y 59% por docentes, *incrementaron su gusto por las matemáticas*. De manera adicional, se reportan algunos temas transversales que también se atendieron 92% atendidos por corresponsales y 85% por docentes, *incrementaron su interés*

por cuidar el medio ambiente; y 85% atendidos por corresponsales y 65% por docentes, incrementaron su interés por ciencia (Ver Figura 5).

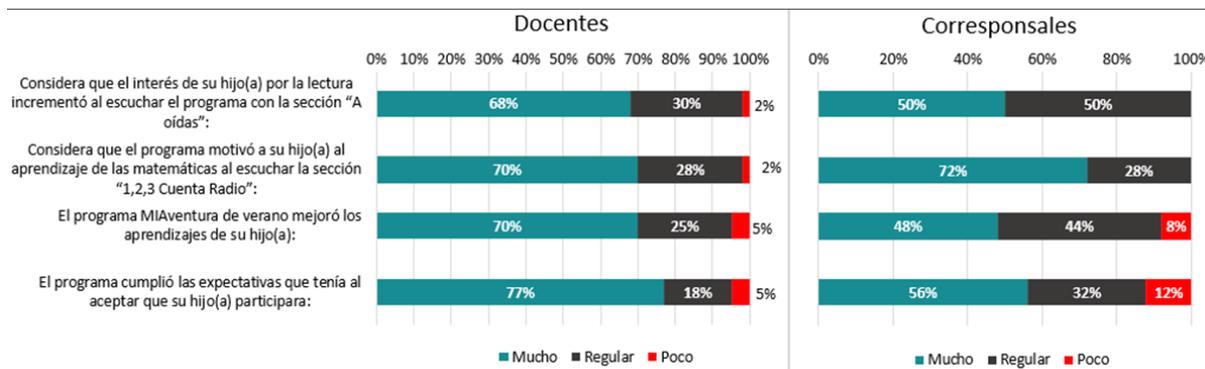
Figura 5. Principales resultados de la intervención La Radio es MIA con relación al rezago de aprendizajes



Fuente: Elaboración propia.

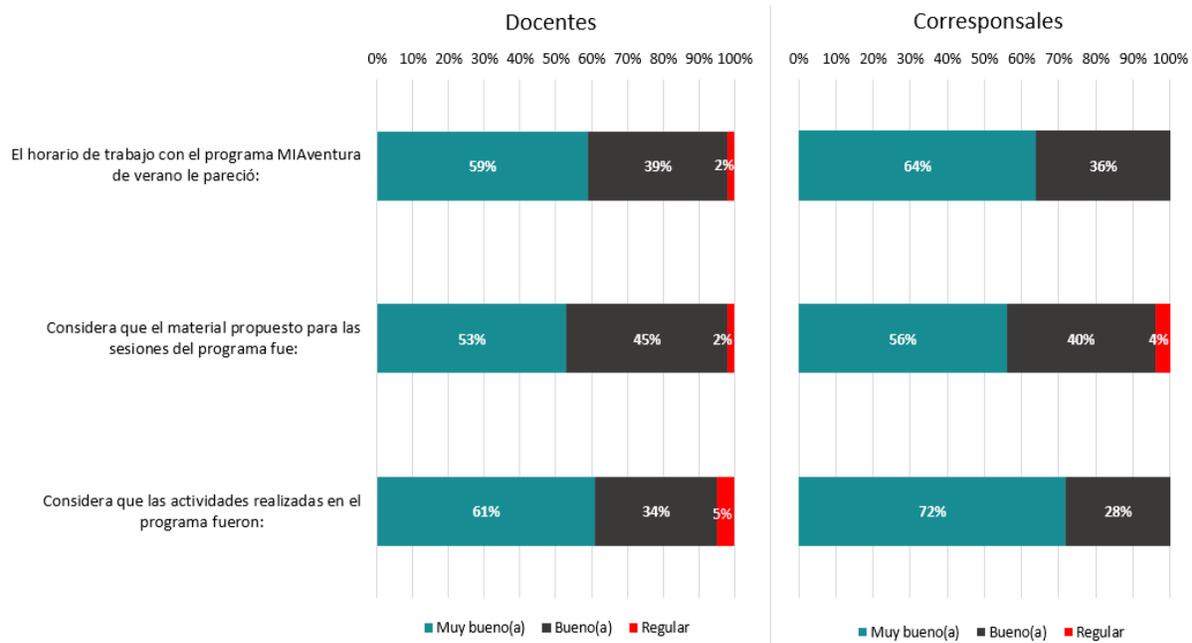
Por su parte, 50% de padres de NNA atendidos por corresponsales y 68% atendidos por docentes, consideraron que el interés de su hijo(a) por la lectura incrementó al escuchar el programa radial; y 72% de padres de NNA atendidos por corresponsales y 70% atendidos por docentes, consideraron que el programa motivó a su hijo(a) al aprendizaje de las matemáticas (Ver Figura 6). Las opiniones generales de los padres, madres, tutores o cuidadores, fueron las siguientes: 56% de padres de NNA atendidos por corresponsales y 53% atendidos por docentes consideró que el material para las sesiones fue muy bueno; y 72% por corresponsales y 61% por docentes consideró que las actividades realizadas fueron muy buenas (Ver Figura 7).

Figura 6. Principales resultados de la intervención La Radio es MIA a partir de la encuesta de satisfacción de padres, madres, tutores o cuidadores



Fuente: Elaboración propia.

Figura 7. Principales resultados de las opiniones de los padres, madres, tutores o cuidadores de la intervención educativa La Radio es MIA



Fuente: Elaboración propia.

Los principales aprendizajes adquiridos por el Proyecto MIA fueron: (a) dar énfasis al proceso de planeación de la intervención educativa, cuidando las gestiones con entes gubernamentales y educativos; (b) usar herramientas de monitoreo y seguimiento que funcionen como un mecanismo de control que permita tomar decisiones; (c) fortalecer la coordinación operativa entre todos los roles involucrados; y (d) potenciar el acompañamiento a distancia a corresponsales y a los NNA para la recuperación de información sobre la implementación y desarrollo del proyecto.

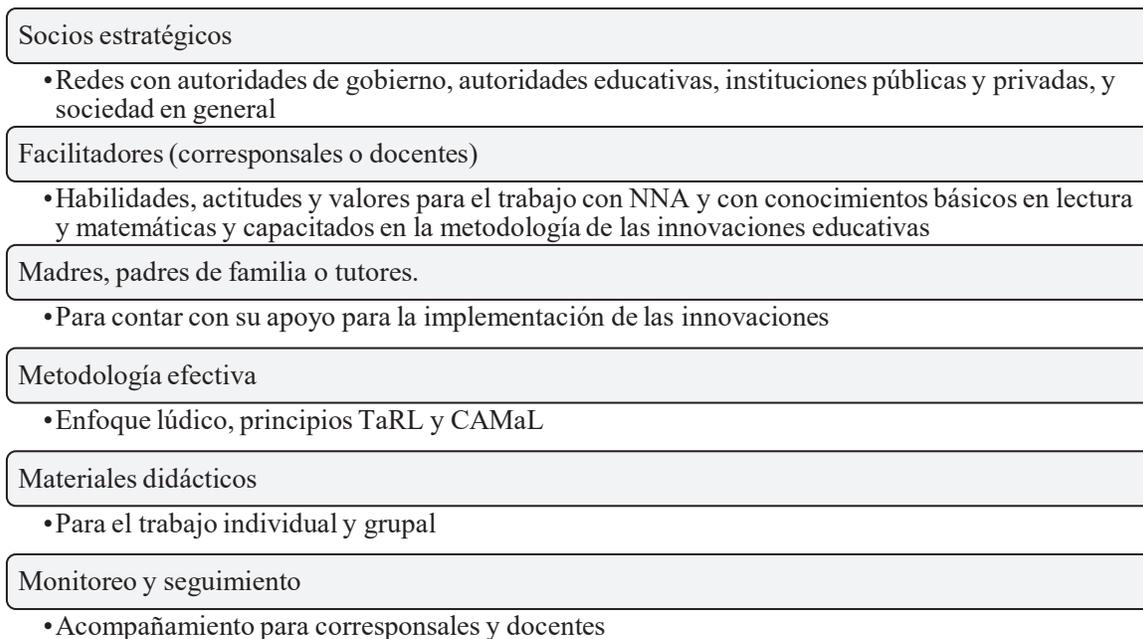
## Conclusiones

Los resultados presentados permiten concluir que el efecto del enfoque lúdico, el uso de TaRL y CAMaL en NNA de entre 6 y 12 años, de municipios rurales del estado de Veracruz, específicamente en innovaciones educativas de cursos de verano con la metodología del Proyecto MIA, es positivo y ayuda a disminuir el rezago de aprendizajes (Hevia, Vergara-Lope y Velásquez-Durán, 2019; Velásquez-Durán, Hevia y Vergara-Lope, 2020). Implementar esta estrategia lúdica a distancia de cursos de verano radiales, mostró efectos positivos en los aprendizajes básicos de lectura y matemáticas, dichos efectos se pudieron inferir a partir de encuestas aplicadas para recuperar la percepción tanto de los NNA participantes, como de sus padres, madres, tutores o cuidadores. Por lo tanto se observa que, estas intervenciones educativas pueden escalarse mediante un

modelo de co-construcción con municipios, donde éstos provean recursos humanos, físicos y financieros para llevar a cabo las innovaciones educativas, y donde el Proyecto MIA junto con voluntarios o corresponsales, transfiera las capacidades técnicas de intervención, seguimiento y monitoreo para asegurar la efectividad de las innovaciones en el proceso de escalamiento. MIA considera que esto es un mecanismo de participación ciudadana de alta intensidad puesto que se logra la gestión y el involucramiento directo de las autoridades municipales en la mejora educativa. Asimismo, a este modelo de co-construcción con municipios, se puede sumar el desarrollo de un segundo modelo de colaboración con autoridades educativas.

Es importante subrayar que las intervenciones educativas presentadas no pueden estandarizarse, pues “el contexto marca fuertemente los procesos innovadores” (Benedetto, 2013, p. 15), por lo que para futuros acercamientos, se sugiere que el escalamiento no sea considerado como una réplica, sino más bien como una adaptación de las innovaciones educativas que generen cambios significativos. Finalmente, a partir de esta experiencia se lograron identificar algunos factores que permitirán replicar las intervenciones educativas presentadas, en otros contextos (Ver Figura 8).

Figura 8. Factores que permitirán replicar la intervención educativa La Radio es MIA



Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Alcedo, Y. Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23(1), pp. 69-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>
- Benedetto, A. (2013). *De la innovación al escalamiento. Reflexiones a partir de dos procesos de innovación local*. Lima, Perú: IEP, IDRC-CRDI, FIDA.
- Carbonell, S. J. (2002). *El profesorado y la innovación educativa*. En P. Cañal. (Coord.), *La Innovación Educativa* (pp. 11-26). España: Akal.
- Cooley, L., y Linn, J. (2014). *Taking Innovations to Scale: Methods, Applications and Lessons*. Washington, DC: Results for Development Institute.
- Galindo, D., García, L., García, R., González, P., Hernández, P. C., López, M., Luna, V., y Moreno, C. I. (2020). Recomendaciones didácticas para adaptarse a la enseñanza remota de emergencia. *Revista Digital Universitaria RDU*, 21(5). doi: <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.15>
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayuman, C., y García, M. J. (2016). *Informe de resultados TERCE. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Logros de aprendizaje. Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación*. Chile: UNESCO.
- Guach, J., y Peña, R. L. (2001). El método de seguimiento y monitoreo. Una experiencia en la formación reflexivo-creativa del Programa PRYCREA. *Revista Creemos*, 5(2), 48-52. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524GP052.pdf>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., y Velásquez, A. (2019). *Medición de aprendizajes básicos para la vida en el sureste mexicano: ciudadanía, manejo de emociones y autocuidado*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1248.pdf>
- Hodges, C., Moore, S. Lockee, B. Trust, T. y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Instituto de Estadística de UNESCO. (2019). *SDG 4 Data Digest. How to Produce and Use the Global and Thematic Education Indicators* (UIS/2019/ED/SD/2). Recuperado de [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/sdg4-data-digest-2019-en_0.pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Planea. Resultados nacionales 2018. 6° de primaria*. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/planea/resultados-planea>
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising New Evidence on Summer Learning Loss. *Phi Delta Kappan*, 101(1), 25-29. doi: 10.1177/0031721719871560
- Kuhfeld, M., y Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What Summer Learning Loss Can Tell us about the Potential Impact of School Closures on Student Academic Achievement*, NWEA. Recuperado de [https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief\\_Covid19-Slide-APR20.pdf](https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf)
- McDonald, S. K., Keesler, V. A., Kauffman, N. J., y Schneider, B. (2006). Scaling-Up Exemplary Interventions. *Educational Researcher*, 35(3), 15-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003015>
- Organización de las Naciones Unidas. (2020), *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Recuperado de [https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg\\_policy\\_brief\\_covid-19\\_and\\_education\\_august\\_2020.pdf](https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Programa para la evaluación internacional de alumnos PISA 2018 - Resultados*. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_MEX\\_Spanish.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf)

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *World Conference on Education for All (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_sp](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_sp)
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8, 1-27. doi: 10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589
- People Action for Learning. (2018). *Enseñanza en el nivel correcto*. Taller TaRL en India: contado en Tuits. [Blog]. Recuperado de <http://palnetwork.org/ensenanza-en-el-nivel-correcto/?lang=es>
- Pratham Education Foundation. (2016). *Concept Note – Combined Activities for Maximized Learning (CAMaL)*. Recuperado de <http://img.asercentre.org/docs/Capacity%20building/Kamaal%20ke%20Shikshak/camalconceptnote.pdf>
- Pratham Education Foundation. (2018). *Quién, qué y cómo*. [Blog]. <http://www.pratham.org/about-us/about-pratham>
- Pratham Education Foundation [Pratham], & Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab. (2019). *Teaching at the Right Level: Evidence* [versión web]. Recuperado de <https://www.teachingattherightlevel.org/evidence/>
- Ramírez-Sánchez, N. A., Díaz-Murillo, M. P., Reyes, P., y Cueca-González, O. (2011). Educación lúdica: una opción dentro de la educación ambiental en salud. Seguimiento de una experiencia rural colombiana sobre las geohelmintiasis. *Revista Med*, 19(1), 23-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5326891>
- Robinson, J. P., y Winthrop, R. (2016). *Millions Learning: Scaling up Quality Education in Developing Countries*. Washington: Center for Universal Education at The Brookings Institution. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED568939>
- Sansores M., J. (2017). Innovación educativa en el aula: Los retos inherentes a la docencia universitaria. *COEPES*, 6(19), 25-27.
- Sabates, R., y Carter, E. (2020). *Estimating learning loss by looking at time away from school during grade transition in Ghana | The Education and Development Forum*. Recuperado de <https://www.ukfiet.org/2020/estimating-learning-loss-by-looking-at-time-away-from-school-during-grade-transition-in-ghana/>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Acuerdo número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica: aprendizajes clave para la educación integral*. Recuperado de [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5500966&fecha=11/10/2017)
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Recuperado de <http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Stefani, G. Andrés, L., y Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria*, 31(1), 39-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18031545003>
- Velásquez-Durán, A., Hevia, F. J., & Vergara-Lope, S. (2020). *Innovaciones educativas para mejorar aprendizajes básicos*. Reporte de investigación. México: CIESAS.
- Vergara-Lope, S. (2018). Aprendizajes básicos y factores asociados en niños y niñas de Veracruz: Primeros resultados de la Medición Independiente de Aprendizajes (MIA). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(2), 43-78.
- Vergara-Lope, S., y Hevia, F. J. (2018). *Rezago en aprendizajes básicos: El elefante en la sala de la reforma educativa*. En A. Martínez & A. Navarro Arredondo (Eds.), *Qué podemos reformar de la Reforma educativa: Una mirada sobre sus principales alcances y retos* (pp. 45-66). Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Yurén, T., y Hirsch, A. (2013). *Introducción*. En A. Hirsch y Yurén, T. (Eds.). *La investigación en México en el campo Educación y Valores. 2002- 2011* (pp. 31-37). México: ANUIES-COMIE. Colección Estados del Conocimiento.
- World Bank. (2019). *Mexico. Learning Poverty Brief*. World Bank. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>