



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Políticas educativas emergentes. La Universidad Autónoma Metropolitana frente al COVID-19. El caso de la UAM Cuajimalpa

Margarita Espinosa Meneses

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
mespinosa@cua.uam.mx

Caridad García Hernández

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
cgarcia@cua.uam.mx

Noé Abraham González-Nieto

Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa
ngonzalez@cua.uam.mx

Área temática 10. Política y gestión de la educación.

Línea temática: Implementación, gestión y puesta en marcha de las políticas.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La situación de emergencia causada por el Covid-19 llevó a las instituciones educativas a implementar una serie de lineamientos que les permitieran continuar con su labor apoyándose sobre todo en el uso de tecnologías digitales. La Universidad Autónoma Metropolitana aprobó una serie de políticas educativas para que fueran implementadas en las diversas unidades, el proceso de la ejecución de esas políticas fue complejo debido a diversos factores. Así, el objetivo de esta investigación fue explorar el proceso de implementación y gestión de las políticas emergentes elaboradas por la UAM con el fin de identificar logros y puntos de mejora. Para ello se recolectó información cuantitativa en el alumnado y se entrevistó a los actores encargados de la implementación de las políticas educativas.

Palabras clave: políticas educativas, políticas emergentes, PEER.

Introducción

El confinamiento originado por el COVID-19 obligó a todo el sector escolar a buscar soluciones para continuar con la labor docente. Las autoridades escolares vieron en la tecnología digital una opción viable para que los estudiantes continuarán su proceso de aprendizaje desde casa. Sin embargo, fueron varios los obstáculos que las escuelas enfrentaron para ello. Podemos citar, en primer lugar, la carencia de herramientas tecnológicas (computadoras, internet, *software*, teléfonos, etc.) de los estudiantes; el conocimiento escaso que muchos profesores poseían sobre el uso de la tecnología digital; la carencia de espacios adecuados que permitieran a alumnos y profesores centrarse en el diálogo; el cambio radical que experimentaron docentes y alumnos al pasar de un modelo educativo presencial a un modelo educativo mediado por tecnología. Y otra serie de problemas particulares propios de cada nivel escolar. Aquí nos enfocaremos exclusivamente a revisar el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa (UAMC).

En el contexto del confinamiento causado por la pandemia, la UAM se dio a la tarea de construir una serie de lineamientos que comprendieron acciones como continuar con la docencia mediada por las tecnologías digitales, la puesta en marcha de una serie de cursos y asesorías en el uso de la tecnología; dotar de recursos a alumnos y profesores que carecían de conectividad digital; otorgar flexibilidad para que los alumnos en esta modalidad no resultara afectada su trayectoria escolar, es decir, la UAM creó una serie de políticas educativas que le permitieran a su población estudiantil (alrededor de 56 000 alumnos) continuar con su aprendizaje. Para ello, todos los agentes educativos (docentes, coordinadores, jefes, directores, rectores y administrativos) se dieron a la tarea de ejecutar acciones de apoyo para conseguir la meta planteada.

¿Cuáles fueron los obstáculos que se enfrentaron para la implementación de las acciones diseñadas?, ¿cuáles fueron las acciones particulares que ejecutaron los actores en estas líneas de acción?, ¿se alcanzó la meta?, son algunas de las preguntas a las que este texto da respuesta.

Así, el objetivo de esta investigación fue explorar el proceso de implementación de las políticas educativas que la UAM realizó durante el confinamiento escolar, para ello se dio seguimiento a la forma en que la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño (DCCD), de la Unidad Cuajimalpa de la UAM, implementó esas políticas educativas.

El contexto de la UAM

Los orígenes de la UAM

La década de los 60 fue una época particularmente importante puesto que representa la materialización de problemas sociales, políticos y económicos que se incubaron en al menos dos décadas atrás: el abandono del trabajo en el campo, lo que originó migraciones a las grandes ciudades, principalmente la ciudad de México; conflictos laborales, entre los cuales destaca el de los ferrocarrileros; el proteccionismo y la política de sustitución de importaciones; imposición de políticas de estado y el predominio del PRI como gobernante en

todo el país, entre otros. Estos problemas tuvieron consecuencias en el ámbito educativo: la masificación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la máxima universidad pública; la sedición ideológica de los jóvenes ante un conservadurismo que los sofocaba, principalmente producto de corrientes filosóficas de izquierda, lo cual se vio reflejado en los movimientos estudiantiles de 1968 y en la matanza del 2 de octubre, por mencionar algunos hechos importantes.

Como resultado de este ambiente, con la deuda del gobierno ante la juventud mexicana —y ante la sociedad—, surge el proyecto de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en 1973, durante el periodo presidencial de Luis Echeverría. El modelo educativo de las 3 unidades fundadoras (Azcapotzalco, Iztapalapa y Xochimilco) tuvo como objetivo innovar en el ámbito académico (López Zárate, González Cuevas y Casilla Alvarado, 2000). Esta visión de cambio en los paradigmas dominantes de la IES, también se observa en la estructura institucional de la UAM, pues los académicos que originalmente le dieron forma, sentaron las bases de una organización basada en la participación y el diálogo de los diferentes sectores de la comunidad: alumnos, profesores y personal administrativo, reflejada en una legislación universitaria única en el país. En ésta se describe con detalle que las decisiones sobre las políticas académicas deben ser producto del trabajo colegiado, desde el nivel divisional de cada unidad académica, el nivel de rectoría de cada unidad y en el nivel máximo, que es el Colegio Académico, conformado por todas las divisiones académicas, las rectorías de unidad, representantes de alumnos, profesores y personal administrativo, y rectoría general. Posteriormente se fundaron la unidad Cuajimalpa (2005) y la unidad Lerma (2009) las cuales operaron con el marco legislativo originado en los setentas.

Paralelamente a la constitución física y normativa de la UAM, se conformó el Sindicato de Trabajadores, originalmente con un espíritu crítico y protector de los derechos laborales, pero que a lo largo del tiempo se ha paralizado ante los cambios educativos, principalmente. La relación entre la UAM y su sindicato ha orientado muchas de las prácticas institucionales que se llevan a cabo, viciando la atención de los temas académicos por cuestiones de índole laboral. Esto ha impedido, por ejemplo, la discusión e incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo debido a la defensa del sindicato de puestos de trabajo, algunos de ellos, actualmente inoperantes. En consecuencia, la incorporación de las plataformas educativas en las 5 unidades ha sido desigual; cada unidad ha desarrollado o adoptado una plataforma distinta y su incorporación a la vida académica es limitada, puesto que, de acuerdo con el contrato colectivo de trabajo, las funciones de la docencia están acotadas al aula presencial.

La UAM en el momento del confinamiento

En el momento en que la SEP (Secretaría de Educación Pública) declara el confinamiento en México (marzo de 2020), las IES seguían arrastrando una serie de problemáticas históricas que en lugar de atenuarse se habían venido incrementando. El reclamo de la poca cobertura ante las necesidades del país (35% a nivel superior [SEP, 2020]), la calidad de educación, la disociación entre los estudios y el mercado laboral, el rezago del estudiantado,

entre otros. Frente a este panorama las políticas educativas implementadas han resultado escasas y poco eficaces para el tamaño de los problemas del campo educativo (Flores-Crespo, 2008, p.7).

Aunado a esta realidad, las IES en México han tenido que enfrentar problemáticas propias del contexto social (paros de los estudiantes por temáticas de violencia, luchas feministas), conflictos laborales (huelgas encabezadas por los sindicatos) e incluso dificultades derivadas de temblores; a todo ello se le sumó la pandemia ocasionada por el COVID-19.

En este panorama, la UAM vivió la emergencia de diseñar políticas educativas claras que ayudaran a continuar con el trabajo docente y con las funciones sustantivas de la universidad. La política educativa puede entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación. Otros autores proponen una definición más amplia de la política educativa, en la cual reconocen que actores privados e instituciones, como las ONG, pueden organizar también políticas educativas (Viennet y Pont, 2017, p. 19). De cualquier forma, la política educativa comprende programas desarrollados por una autoridad, actores (desde los encargados de implementar dichas acciones, administradores y profesionales de la educación, hasta todos los actores sociales que estén directa o indirectamente involucrados con las políticas diseñadas) y metas establecidas que se deben alcanzar mediante las líneas de acción y medios específicos (Viennet y Pont, 2017, p. 19).

Así, la UAM al ser una institución autónoma, y de cara a la emergencia, se dio a la tarea de diseñar una serie de políticas educativas que integraban líneas de acción generales y otorgaban legalidad (frente al contrato colectivo de trabajo y a la propia legislación de la universidad) a las acciones realizadas durante el confinamiento.

Políticas educativas emergentes: el PEER

La puesta en función del PEER (Proyecto emergente de enseñanza remota), en principio fue una decisión tomada como el resultado de una comisión integrada por las cinco unidades de la UAM y por personal de rectoría general, el documento apela a la emergencia de continuar con la educación a partir de abril del 2020; estas políticas educativas fueron aprobadas en una sesión de Colegio Académico, máximo órgano de la UAM.

El objetivo del PEER fue el de continuar con “las funciones sustantivas de la Universidad, la docencia, la investigación y la difusión de la ciencia y la cultura, en la medida de las posibilidades tecnológicas actuales, sin poner en riesgo la salud de la comunidad universitaria” (UAM virtual. PEER, 2020). Para ello, se establecieron líneas de acción, las cuales se resumen a continuación:

1. **Flexibilidad.** Refiere a facilitar las actividades académicas y trámites administrativos de alumnos y profesores con la finalidad de asegurar la continuidad de la docencia.
2. **Multi-tecnología.** Refiere al uso de distintos dispositivos tecnológicos, los cuales, por un lado, permiten a los académicos, alumnos y personal administrativo mantener comunicación y, por el otro, brindan la posibilidad de que sean usados por actores con diverso nivel de apropiación de la tecnología.

3. **Innovación educativa.** Refiere a que los departamentos, divisiones y rectoría de unidad colaboren de manera conjunta para ofrecer espacios de formación tecno-pedagógica a los profesores.
4. **Soporte técnico y académico. Refiere al apoyo técnico permanente que recibieron los profesores, así como acompañamiento en la elaboración de materiales.**
5. Tutorías. Refiere a la continuación de tutorías, para lo cual se contará con acceso a las tecnologías y así lograr un contacto permanente con el alumnado.

Los actores implicados en la ejecución de estas acciones fueron los rectores de Unidad, los directores de división, los jefes de departamentos, las coordinaciones de estudios, el personal administrativo y, desde luego, los alumnos, todos persiguiendo el mismo objetivo: continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje.

Metodología

- a. Categorías de análisis. Con el objeto de explorar la forma en que la División de Ciencias de la Comunicación y Diseño de la UAM Cuajimalpa realizó la implementación del PEER, en lo que respecta a los lineamientos referidos a la docencia, se decidió considerar los siguientes rubros: actividades, actores, recursos y metas.
- b. Datos cuantitativos. Para recolectar la información relativa a los recursos tecnológicos con los que contaban docentes y alumnos para llevar a cabo las interacciones educativas se eligió trabajar con el cuestionario. Asimismo, se utilizó esta herramienta para obtener datos acerca de la meta del aprendizaje alcanzada por parte de los alumnos. El cuestionario fue aplicado durante el mes de mayo del 2020. El número de respuestas obtenidas se muestran a continuación.
 - 46 profesores (de alrededor de 85 profesores)
 - 254 alumnos (de alrededor de 950 alumnos)
- c. Datos cualitativos. Con el propósito de contar con datos más puntuales acerca de la toma de decisiones se entrevistó a los actores encargados de ejecutar y dar seguimiento al PEER. Se realizaron cinco entrevistas, en enero del 2021, a los siguientes actores:
 - Director de la DCCD
 - Secretaria académica de la DCCD
 - Jefe de departamento de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación
 - Dos coordinadores de Licenciatura: en Diseño y en Tecnologías y en Sistemas de la Información

Resultados

Categoría de las actividades

Con relación a las actividades, las políticas educativas descritas en el PEER resultan generales: continuar con las funciones sustantivas de la universidad, esto es continuar con la docencia, la investigación y la difusión de la cultura. El ejercicio de la docencia está descrito con el rasgo de flexibilidad. Para los profesores ese rasgo significó poder trabajar de forma sincrónica o asincrónica; poder elegir entre Ubicua, *Class Room*, el correo, el teléfono y el *WhatsApp*. Algunos profesores eligieron usar tres o cuatro de estas herramientas, lo cual a la larga causaría gran confusión entre los estudiantes al no saber el medio por el cual se había dado alguna instrucción. Es importante señalar que la gran mayoría de profesores cambió sólo la modalidad de lo presencial a interactuar con los alumnos por alguno de estos medios, sin cambiar la estructura y organización características de la educación virtual. La flexibilidad para los alumnos significó, principalmente, que las materias reprobadas no aparecerían en su historia académica, poder ausentarse de las sesiones sincrónicas y no tener la obligación de encender su cámara.

Categorías de los actores

Los gestores universitarios (coordinadores de programas académicos (licenciatura y maestría), jefes de departamento y directores de división) fueron los encargados de administrar la implementación del Programa Emergente de Enseñanza Remota (PEER) en las distintas unidades de la UAM. Dada la horizontalidad que caracteriza a la institución, este proceso se realizó de manera distinta en cada una de las sedes. En el caso de la Unidad Cuajimalpa, las entrevistas evidencian una serie de apoyos para la implementación, aunque también se encontró una serie de obstáculos, veamos.

Apoyos

El primer recurso con el que contaron los gestores educativos fue un **marco legislativo claro, pertinente y actualizado** para llevar a cabo las tareas sustantivas de la universidad: el PEER. Si bien esta política educativa surgió como una respuesta emergente a la situación sanitaria, los gestores universitarios reflejaron una sensación de falta de discusión y toma de decisión con respecto a la misma: “Como jefe creo que sí sentí que quedé en un nivel de toma de decisión sobre el PEER que no era el círculo rojo, ¿no? Lo cual te crea una sensación ambivalente a nivel personal porque quieres opinar, quieres incidir, pero no tienes representación en el colegio académico” (Luis, entrevista, 2021). A pesar de esto, manifestaron su compromiso con la UAM y la educación al dar celeridad a las actividades académicas bajo su responsabilidad, con lo cual adaptaron sus roles y procesos de gestión académica.

Los gestores universitarios declararon como un segundo tipo de apoyo el hecho de que la DCCD les diera acceso a las nuevas tecnologías educativas tanto en software como en equipo físico. En este contexto, manifestaron la necesidad de capacitar a los profesores para la incorporación de las nuevas tecnologías en su tarea docente y de investigación. Desde la dirección de la división académica, Ramiro manifestó que se requirió que “los profesores tuvieran la capacitación en alguna de las herramientas, es decir, ya sea a partir de la difusión de los cursos de Ubicua o de la oferta de cursos específicos de *Classroom* de Google para cubrir alguna herramienta” (Ramiro, entrevista, 2021). En este proceso, el trabajo colegiado fue esencial para lograr las metas planteadas: “todos le entraron y lo hicieron todos muy bien, incluso quienes tenían complicaciones tecnológicas, por la edad, por diferentes gaps, sobre todo la edad, con cierto apoyo lo lograron” (Luis, entrevista, 2021).

Obstáculos enfrentados

La implementación de la política educativa emergente representó obstáculos que debieron ser atendidos por los gestores universitarios. En primera instancia, se evidenció la **falta de coordinación en distintas áreas**. Uno de los ejemplos se dio con el programa de tutorías; en dicho ámbito, Bárbara, como coordinadora académica de licenciatura, declara que tuvo que atender situaciones socioemocionales, cuando ésta era una responsabilidad de los tutores: “yo era la primera persona en: mi papá acaba de fallecer, mi mamá está muy grave, entonces no sé si dar de baja esta, del plan de estudios cuál me recomiendas para no perder el no sé qué, y dije bueno sí, sí claro te recomiendo tal tal tal, ok, alumno número uno, alumno número ocho, alumno número veinte, alumno número veinticinco, y ¿dónde están los tutores? yo, se supone que es el rol de los tutores” (Bárbara, entrevista, 2021).

Adicionalmente, algunos gestores universitarios identificaron la **falta de disposición** de algunos sectores educativos para trabajar en la mejora de los procesos: “más trabajar como, como juntos pero bueno para eso se necesita tiempo, espacio, voluntad, ganas, muchas cosas que de pronto también digo creo que puede ser que a lo mejor después de las vacaciones de verano tengamos una mejor disposición” (Leticia, entrevista, 2021). Esto provocó que se definieran nuevas formas de llevar a cabo su tarea académica, tal como lo señala Luis: “yo creo que la experiencia que hemos estado viviendo todos ha dejado muy en claro que las cosas se pueden hacer de manera diferente” (Luis, entrevista, 2021).

Los gestores universitarios manifestaron tener un **“rol extendido”** ante las necesidades que visibilizó la pandemia. Si previamente debían atender necesidades administrativas y académicas de la comunidad, ahora debían atender otras carencias que surgieron durante el proceso, tales como la salud socioemocional de profesores y alumnos, carencia de instrumentos tecnológicos para llevar a cabo las tareas sustantivas de la universidad y el seguimiento sanitario de la comunidad que estaba a su cargo (Ramiro, entrevista, 2021).

Adicionalmente, los medios tecnológicos utilizados requirieron una **mayor inversión del tiempo**, tal como lo señala Juan, coordinador académico de licenciatura, quien menciona que su trabajo se ha intensificado, ya que “no es lo mismo responder si verbalmente como lo hacíamos en la coordinación ahora responder cuando son inscripciones son cientos de mensajes y no es un solo alumno, no es un mensaje sino son varios mensajes...” (Juan, entrevista, 2021).

Esta ampliación de funciones no solamente ha implicado un incremento en las tareas que deben cubrir, sino que también ha impactado en las **necesidades socioemocionales** de los gestores universitarios, tal como lo señala Leticia: “Pues creo que muy estresada ha sido muchísima la carga de trabajo, (...) me ha tocado resolver necesidades de toda índole...” (Leticia, entrevista, 2021).

Finalmente, se ha identificado que es necesario **promover una cultura de mayor comunicación y empatía** entre los miembros de la comunidad universitaria, con el fin de apoyarse en las problemáticas que pudieran presentarse: “Todo el mundo dice que le está yendo muy bien y siento honestamente pues la verdad, yo en mí y hablo como la profesora no como la Secretaria Académica... Yo misma me doy cuenta que de pronto no nos va tan bien; bueno a mí en la educación así mediada por tecnologías pues no nos va tan bien, a lo mejor no teníamos los materiales didácticos diseñados para esto” (Leticia, entrevista, 2021). Si esto no se logra, habrá carencias que no se visibilicen y, por tanto, no serán atendidas por la UAM.

Categoría de los recursos

En el momento en que se dio el confinamiento se pensó en el uso de las tecnologías digitales como el medio que permitía continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello, la rectoría de la UAM realizó un estudio previo para detectar el equipamiento tecnológico de los alumnos. El estudio arrojó que un 12% de alumnado (alrededor de 4300) no contaba con tecnología digital para interactuar con los profesores. Esta situación originó que la rectoría otorgara becas en especie (tabletas con conexión a internet) a ese porcentaje de alumnos, con lo cual pretendía asegurar los principios de equidad, inclusión y justicia social dentro del PEER. Sin embargo, esos recursos no fueron suficientes para el alumnado de la DCCD, pues esta división académica está integrada por las siguientes licenciaturas: Licenciatura en tecnologías y sistemas de información, Licenciatura en diseño, Licenciatura en ciencias de la comunicación, profesiones que requieren de una tecnología más avanzada.

La situación anterior dio pie a que la dirección de la DCCD tomara la decisión de prestar las computadoras de los laboratorios a los alumnos que carecían de ella; el número de computadoras prestadas asciende a alrededor de 30, lo cual resultó mínimo. Aun así, el problema de acceso continuó, al detectarse la existencia de alumnos y profesores que no sabían manejar las plataformas educativas que se brindaron en la escuela (Ubicua y *Class Room*), esto se muestra en la Tabla 1:

Tabla 1. Acceso a recursos tecnológicos

Actores	Cuenta con internet en su casa	Cuenta con computadora	Desconoce el manejo de la plataforma educativa
Profesores	100%	100%	24%
Alumnos	97%	100%	13%

Es preciso señalar que las políticas descritas en el PEER ya preveían esto debido a la historia de la UAM alejada de tecnologías digitales como medio para la educación, por ello, un lineamiento fue el de uso de “multi-tecnología” que no fue otra cosa que utilizar las herramientas que cada profesor manejara y la oferta de cursos

y asesorías sobre tecnología. La DCCD, desde el primer momento abrió una serie de cursos básicos sobre uso de plataformas y *software* utilizado en la educación, asimismo destinó a un grupo de trabajadores de la DCCD como apoyo para resolver las dudas de los profesores sobre el tema tecnológico. Por último, es importante mencionar que hubo socialización del conocimiento sobre el manejo de estas tecnologías entre los mismos profesores, como nunca, la DCCD entró a la dinámica de una docencia colegiada.

Categoría de la meta

Toda la implementación de las políticas educativas emergentes de la UAM (PEER) tuvo como meta principal continuar con la docencia para la construcción del aprendizaje. Si bien poder registrar esto resulta un tanto subjetivo se decidió preguntar a los alumnos su impresión sobre su propio conocimiento obtenido en el marco del PEER. Se les cuestionó sobre su aprendizaje teórico, actitudinal y procedimental, las respuestas se muestran en la Tabla 2:

Tabla 2. Aprendizajes universitarios en el marco del PEER

Pregunta	Muy bueno	bueno	regular	malo	No hubo aprendizaje
¿Consideras que desarrollaste saberes teóricos?	10%	36%	37%	15%	2%
¿Consideras que construiste saberes procedimentales (programar, editar, maquetar, tomar una foto, realizar un prototipo, investigar...)?	8%	35%	42%	10%	5%
Consideras que desarrollaste actitudes y valores (organizar el tiempo, autoestudio, disciplina, puntualidad, cooperación, etc.).	12%	47%	32%	8%	1%

Conclusiones

El presente estudio evidenció que los obstáculos enfrentados para la implementación de las políticas fueron varios. 1) La organización de la vida académica de la UAM no tenía ni condiciones ni experiencias académicas sólidas que respaldaran una implementación exitosa del PEER; 2) la decisión fue imprevista para la comunidad, aunque justificada por el contexto de la pandemia; 3) la propuesta del uso de cualquier tipo de tecnología para la impartición de docencia, desde el correo electrónico, hasta plataformas educativas y *software* especializado, propició desorden y confusión entre profesores y alumnos; 4) la poca experiencia en el manejo de tecnologías entre un sector de profesores ocasionó preocupación; 5) las carencias de equipamiento tecnológico y señal de internet de los alumnos fue un obstáculo que debió resolverse rápidamente; 6) el desconocimiento de muchos profesores del diseño pedagógico, seguimiento y evaluación educativa, sobre todo, en contextos virtuales y 7) el contagio de la enfermedad entre la comunidad resultó una amenaza constante.

Ante estos obstáculos, la DCCD ejecutó acciones puntuales. 1) préstamo del equipo de laboratorio; 2) apertura de cursos sobre tecnología aplicada a la educación y asesoramiento individual a profesores; 3) ayuda en el diseño de material didáctico y compra de libros electrónicos; 4) abrió los canales para las citas con los psicólogos y ofertó cursos de tanatología.

Lo anterior, nos lleva a concluir que en la DCCD de la UAM Cuajimalpa, a pesar de todo, se logró la meta de forma moderada, pues la mayoría de los alumnos declara haber obtenido un aprendizaje de regular a bueno.

La exploración de este caso evidencia la necesidad de evaluar con mayor rigor el estado actual de las IES, la forma en que están operando y la manera en que operarían en casos de emergencia. Ello con la finalidad de contar con políticas educativas estructuradas con mayor rigor. Lo conveniente en IES como la UAM es la puesta en marcha de los modelos denominados “de abajo hacia arriba”; ya que éstos incorporaron en todo el proceso a todos los actores, principalmente, contemplan las necesidades de aquellos actores a los que se dirigen las políticas. Consideramos que, en ese sentido, la implementación que realizó la DCCD de las políticas contenidas en el PEER se apegaron más a los rasgos de estos modelos, caracterizados por ajustar las políticas a las realidades locales (Peters, p. 259), claro está que la implementación que se realizó en la DCCD fue sobre la marcha, dando respuesta, dentro del marco legislativo del PEER, a la problemática que se iba encontrando en el momento de la emergencia derivada de la pandemia.

Referencias

- Flores-Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*. México: Universidad Iberoamericana.
- López Zárate, R., González Cuevas, O. y Casilla Alvarado, M.A. (2000). *Una historia de la UAM. Sus primeros 25 años*. Vol. I. México: Ed. Noriega/Limusa-UAM Xochimilco.
- Peters, B. Guy, 1995. Modelos alternativos del proceso de la política pública: de abajo hacia arriba o de arriba hacia abajo en *Gestión y política pública*. V.4, núm.2
- SEP (2020). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2019/2020*.
- UAM (2020). UAM virtual. PEER. Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>
- Viennet, R. and Pont, B. (2017). *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. OECD, No. 162. Recuperado de www.oecd.org/edu/workingpapers