



Revista Iberoamericana de Educación

Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Martínez-Lobatos, Lilia

El currículo de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los
programas de financiamiento extraordinario

Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. VII, núm. 19, 2016, pp. 42-63
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299145847003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El currículo de la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario

Lilia Martínez-Lobatos

RESUMEN

En la década de los noventa, se originan cambios curriculares en las universidades públicas de México promovidos por recursos financieros extraordinarios, tales como el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional y recientemente el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Este artículo tiene como objeto analizar el currículo desde dos ejes, por un lado los recursos financieros provenientes de estos fondos y el segundo eje lo constituye los resultados de una investigación a estudiantes de la Universidad Autónoma de Baja California en torno a variables sobre los procesos desarrollados en su currículo. Se encontró que subsiste en los programas de financiamiento atención reiterada al cambio curricular. Los estudiantes expresaron ciertos logros en su formación profesional a partir de dichos cambios.

Palabras clave: currículo flexible, financiamiento de la educación, estudiantes, UABC.

Lilia Martínez-Lobatos

Mexicana. Doctora en Educación, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Profesora investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California. Temas de investigación: currículo, didáctica, vinculación.

O currículo da universidade pública mexicana após 20 anos de permanência nos programas de financiamento extraordinário

RESUMO

Na década dos anos noventa, mudanças curriculares aconteceram nas universidades públicas do México, promovidas por recursos financeiros extraordinários, como o Fundo para a Modernização do Ensino Superior, o Programa Integral de Fortalecimento Institucional e recentemente o Programa de Fortalecimento da Qualidade em Instituições Educativas. O presente artigo visa analisar o currículo a partir de dois eixos. O primeiro é constituído pelos recursos financeiros decorrentes desses fundos e o segundo eixo é constituído pelos resultados de uma pesquisa feita a estudantes da Universidade Autônoma de Baja Califórnia no referente a variáveis sobre os processos desenvolvidos no seu currículo. Encontrou-se que nos programas de financiamento subsiste atenção reiterada à mudança curricular. Os estudantes expressaram alguns logros na sua formação profissional a partir dessas mudanças.

Palavras chave: Currículo flexível, financiamento do ensino, estudantes, UABC.

Curriculum in Mexican public universities, 20 years after its incorporation to special funding programs

ABSTRACT

In the nineties, changes to Mexican public universities' *curriculum* were promoted by special financial resources, such as the *Fondo para la Modernización de la Educación Superior* (Fund for Higher Education Modernization), the *Programa Integral de Fortalecimiento Institucional* (Institutional Strengthening Integrated Program), and, most recently, the *Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas* (Program for Quality Strengthening of Education Institutions). The purpose of this article is to analyze the *curriculum* from two axis, on one hand the financial resources coming from such funds, and on the other, outcomes of research conducted among students from the Universidad Autónoma de Baja California (Autonomous University of Baja California) on variables surrounding the processes developed in their *curriculum*. The finding is that reiterated attention is still given to curricular changes in funding programs. The students did mention certain accomplishments in their professional training as a consequence of such changes.

Key words: flexible *curriculum*, education funding, students, UABC.

Recepción: 04/08/15. **Aprobación:** 24/06/15.



Que nos digan en qué está mal nuestro plan de estudios y lo cambiamos.

Humberto Torres Sanginéés, UABC, Mexicali, 1994.

Introducción

En la década de los noventa se desencadenó una amplia diversidad de cambios al currículo de las universidades públicas mexicanas. Hoy los procesos universitarios encuentran sus bases en estas reformas curriculares, principalmente en nuevas metodologías de diseño curricular flexible, modalidades no convencionales de aprendizaje y sistemas tutoriales. Cambios que en gran proporción fueron motivados por recursos financieros extraordinarios, inicialmente por el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES), posteriormente por el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y hoy por el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE). Estos programas de financiamiento extraordinario han sido poco estudiados en México, se encuentran algunos antecedentes en estudios observados desde la perspectiva de la evaluación, la economía institucional o desde su manejo en las universidades como proceso de planeación estratégica (Díaz Barriga, 2008; López, 2012; Comas *et al.*, 2014).

Este artículo presenta un análisis del FOMES, el PIFI y el reciente PROFOCIE en su atención al currículo, disciplina¹ cuya reiterada presencia en estos programas asociados a calidad, ha llevado a que el currículo y sus constantes cambios adquieran importancia en las universidades públicas mexicanas y en el logro de la política educativa. En estas reformas curriculares es relevante analizar la opinión del alumno, el significado o logros alcanzados luego de

aquella gesta de cambio curricular de la cual predominan hasta hoy sus procesos. Por ello, también en este artículo se muestran resultados de una investigación cuantitativa realizada a estudiantes sobre los procesos de sus planes de estudio, investigación que llevó a identificar la situación que presentan en la operación de los planes de estudio de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

El texto se construye a partir de dos ejes de análisis: en un primer apartado la presencia del currículo en los programas de apoyo financiero extraordinario para las universidades públicas, elementos conceptuales que colocan al currículo en estos programas en la década de los noventa con el FOMES y el PIFI, algunos de sus montos que dan lugar a identificar a las universidades que han obtenido más recursos, seguidos del PROFOCIE; así mismo, en un segundo apartado, los resultados de algunas de las variables de una investigación en alumnos, sobre los planes de estudio en el marco de los programas de financiamiento.

¿Qué poder han depositado los programas de financiamiento extraordinario al currículo?

En México, a partir de la década de los noventa, los apoyos económicos federales de carácter extraordinario para las universidades públicas, trazan su orientación académica, estableciendo correlación proporcional entre otorgación de recursos económicos y pleno cumplimiento de ciertas líneas sugerivas

¹ El campo del currículo se ha desarrollado en una multiplicidad de sentidos; cuando se hace referencia a esta noción necesariamente debe clarificarse en qué sentido se emplea y distinguir los términos currículo y disciplina curricular. El primero es objeto de una infinidad de adjetivos y significados. La atención a diversos objetos de estudio en el ámbito escolar: la selección, organización y distribución de contenidos; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades en los grupos escolares; las distancias entre el currículo pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados que reclaman reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es lo que denominamos campo del currículo. No distinguir entre concepto y disciplina puede generar que los problemas observados en la delimitación del concepto pongan en entredicho el desarrollo de la disciplina, cuando el campo del currículo es una expresión de la teoría educativa que caracterizó al siglo XX, que fue elaborada desde las necesidades de la sociedad generadas por la industrialización y retomadas por el sector educativo. Una teoría educativa —en términos más cercanos a Dewey— para la formación en una sociedad industrial democrática, (Díaz Barriga, 2003).

de la política educativa federal. Se esperaba que el recurso financiero obtenido por la universidad colaborase para alcanzar calidad educativa. De Vriess (2000) señala que esta política educativa de tipo financiero fue utilizada como herramienta para cambiar el sistema público, que inició con los proyectos institucionales de reforma y terminó con la planeación del desarrollo de las unidades académicas.

El proyecto que la política federal empodera en la década de los noventa mediante negociación entre la universidad pública y el gobierno federal, fue la *flexibilización curricular*. Acciones que llevaron a que tanto las universidades públicas como el gobierno federal magnificaran el poder del currículo como generador de múltiples cambios educativos. Es importante recordar que en anteriores políticas educativas no se había observado el cumplimiento a plenitud de sus propósitos. Tampoco se había visto un sustento generalizado o extendido para el cambio curricular, pero sobre todo, que la política educativa tuviera una visión de conjunto o de un proyecto general amplio, que al pasar de los años permitiera observar su proceso de desdoblamiento en una gran cantidad de procesos e indicadores.

Fue hasta los años noventa cuando el gobierno federal originalmente logró con el PIFI y sus procesos de planeación estratégica, que las universidades mostraran interés en formar parte de la política educativa, mediante la negociación del triángulo: presentación de proyectos-evaluación-financiamiento.² Díaz Barriaga (2008) menciona que para la aceptación de esta política educativa, fue determinante la vinculación de sus resultados al otorgamiento de un financiamiento extraordinario y de una perspectiva de implantar una nueva generación de políticas para el sector educativo.

Lo que se ha buscado es mostrar evidencias en la mejora continua de los indicadores del sistema

(Rubio, 2006). Se podría suponer que el complejo diseño integrador de este programa debiera sustentar un cambio profundo en los escenarios institucionales que posibiliten otro tipo de organización universitaria, una normativa más flexible, un manejo consensuado y comprometido de los indicadores académicos, organizativos y disciplinares, además de la apertura a nuevas oportunidades formativas, como la movilidad de alumnos y profesores, el reconocimiento de títulos y grados entre instituciones nacionales y extranjeras. A pesar de los resultados y las experiencias adquiridas, aún no se sabe si las reorganizaciones internas derivadas de la participación de las instituciones de educación superior (IES) se han convertido en los pilares de una reforma universitaria (Comas *et al.*, 2014).

Las expectativas académicas ofrecidas por los programas de financiamiento, se dieron en momentos de expansión de la educación superior y de restricciones financieras, situación oportuna para que el gobierno federal estableciera una política educativa que constriñera a las universidades a concursar por el recurso en una paradójica contradicción para las universidades: la participación voluntaria en los programas y, a la vez, la imperiosa necesidad de participar para obtener recurso financiero extraordinario. Mendoza (2015) señala que el gobierno federal daba por sentadas las bondades de las políticas descentralizadoras; era el escenario para el financiamiento de opciones educativas innovadoras que exigieran recursos económicos de mayor magnitud.

En estas circunstancias el currículo flexible adquiere poder a partir de su inserción permanente en estos programas de financiamiento extraordinario. El currículo representa un punto de origen sobre el cual deben desarrollarse una amplia serie de subproyectos que son indispensables para que los planes de estudio

² Es oportuno precisar que se utiliza la palabra *negociación* porque estas asociaciones que tienen como principal eje al recurso financiero no regular o extraordinario, se establecen mediante concursos o convocatorias que hacen competir a las universidades por estas bolsas de recurso limitado. Las particularidades o vocaciones de cada universidad no son consideradas. Existen indicadores de partida que llevan a observar el avance de la política educativa en las universidades. Aquellas que van adelante, así seguirán, es una política educativa sustentada en la competencia por recurso financiero cuyo propósito es alcanzar la “calidad” y no la equidad.



sean operacionalizados en procesos académicos en las universidades. El papel protagónico que el currículo ha adquirido, ha justificado cambios académicos institucionales, nuevos procesos formativos en estudiantes y profesores. Surgen diversas interrogantes: ¿Qué tipo de poder ha logrado adquirir el currículo a partir de su presencia reiterada en los programas de financiamiento extraordinario durante los últimos 20 años? ¿Quiénes son los actores y procesos involucrados en las relaciones del actual currículo?

Los programas de financiamiento utilizan procesos de planeación estratégica para el perfeccionamiento de sus indicadores con fines o intereses técnicos³ hacia la mejora continua para alcanzar o sostener *programas educativos acreditados*. Estos intereses llevan a fragmentar los planes de estudio en indicadores para hacerlos medibles o evaluables, lo cual incide directamente en la forma en que se organizan los contenidos o saberes. Tal disgregación se manifiesta en la organización curricular por asignaturas de los planes de estudio flexibles.

Las organizaciones curriculares revelan intereses predeterminados, no es fortuita la estructura en que se dispone el trabajo curricular sugerido por la política educativa. Lo cual también da lugar a las orientaciones pragmáticas en la formación profesional; la linealidad en los indicadores medibles y observables hace posible construir mecanismos de regulación y control en los saberes. En estas condiciones sólo se requiere un listado de asignaturas más o menos organizadas de donde el alumno pueda seleccionar sus cargas académicas y crediticias.

Reducir el currículo a un listado de asignaturas o conjunto de indicadores para su manejo, lleva a concebirlo como repertorio de normas que agrupadas conforman un sistema. Esta labor de diseño es

encomienda de un técnico diseñador o planificador curricular. Para Tyler (1973), el planificador del currículo selecciona una lista de objetivos importantes y alcanzables, contenidos establecidos a partir de lo que será exigido al individuo para un buen desempeño.

El currículo flexible organizado en listados de asignaturas está esencialmente cargado de intereses para fines de control o manejo. Esta situación actual recuerda a los razonamientos de Grundy (1987) sobre un enfoque de diseño curricular que supone la producción de un alumno de acuerdo con una imagen (*eidos*), para lograrlo se controla tanto el ambiente de aprendizaje como al aprendiz. Al respecto señala lo siguiente:

Si pensamos en el ejemplo de la construcción de la casa, el poder para determinar la apariencia de la casa se localiza de manera destacada en el arquitecto. Por supuesto los propietarios que pagan para disponer de la casa construida detentan el poder de voto en última instancia y, si las cosas no marchan según el plan previsto, pueden suspender el pago. En el ámbito del *curriculum*, esta cuestión tiene interesantes consecuencias en relación con el poder de quienes proporcionan los medios de financiación para controlar el *curriculum*, ya sean los gobiernos o intereses privados (Grundy, 1987: 52).

Cuando en el ambiente de aprendizaje privan intenciones técnicas derivadas de un diseño curricular para manejo y control de contenidos estandarizados, al estudiante se le limita en su práctica el poder para determinar sus aprendizajes. En tales circunstancias el poder finalmente se encuentra en quienes orientan el diseño de los objetivos o las competencias en un plan de estudios, que lleva en sí mismo una carga

³ Los intereses primordialmente técnicos del currículo actual pueden ser referidos y situados en el pensamiento de Jürgen Habermas (1982) aplicado al currículo por Grundy (1987), quien realizó un análisis para colocar al currículo en la *Teoría de los intereses cognitivos*, en tres tipos de intereses y de acuerdo con algunos de los siguientes autores. El interés técnico: el currículo de base en la tecnología educativa, conductismo, eficientismo (Tyler, 1973). El interés práctico con la acción curricular de Stenhouse (1974) y el currículo práctico de Schwab (1969). El interés emancipatorio con el concepto de *praxis* curricular de Freire (1972) y de la pedagogía crítica de Kemmis (1980), Carr y Kemmis (1986), Giroux (1981), Apple (1979) y Bernstein (1972).

intencionada que finalmente deviene en una formación irreflexiva, ahística y apolítica.

Ante estos diseños curriculares los estudiantes solo pueden ejercer "...un poder reactivo mostrándose no dispuestos o incapaces para participar en el ambiente de aprendizaje. Pero, de nuevo, los convierte en reactores, no actores, en la situación de aprendizaje" (Grundy, 1987: 53).

El currículo flexible no ha evolucionado en su estructura de organización por asignaturas, la decisión de optar por contenidos (asignaturas) del alumno, sigue viéndose como un supuesto teórico que en la práctica no es generalizado. Los programas de apoyo financiero extraordinario han empoderado al currículo flexible desde el discurso sobre la calidad y los indicadores, que cobran poder al momento de traducirse en certificados de acreditación de los *programas educativos*.⁴

El poder se construye por la toma de decisiones coactivas y su construcción de los significados o por ambos a la vez. La clave está en cómo se deciden las políticas para el proceso de asignación de poder Castells (2009). Los programas de apoyo financiero también empoderan a las universidades que logran obtener el mayor recurso, el currículo sólo es un medio para obtenerlo, que logra un significado cuando finalmente es acreditado. Los *programas educativos* acreditados simbolizan la legitimización del poder derivado de los programas de apoyo financiero extraordinario de nivel federal.

El cambio curricular en los programas FOMES y PIFI

Al fin de la década de los ochenta se empezó a formalizar en los planes nacionales para la educación, problemáticas identificadas como prioritarias para

lograr la modernización educativa y fundar bases orientadas al cambio de los planes de estudio para el acercamiento de la formación profesional con el entorno social.

El *Programa para la Modernización Educativa 1988-1994*, señaló que el dinamismo de los conocimientos ponía de relieve la insuficiente flexibilidad de los planes académicos. La Asociación de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) había presentado el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), que subrayó insuficiencias en el desarrollo de los planes y programas de estudio, así como insuficiencia de recursos económicos (Poder ejecutivo Federal, 1989). En la premisa de establecer criterios para alcanzar la modernización educativa con parámetros de calidad, cambio y eficiencia, surge durante aquel sexenio de 1988-1994 el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica, de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La canalización de recursos, estaría orientada por las tareas de atención prioritaria en las IES, acordadas entre las universidades y el gobierno federal en el seno de la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (CONPES), relacionadas directamente con el mejoramiento de la calidad de las funciones sustantivas: la actualización curricular y mejoramiento de la calidad en la formación de los profesionales, lo que implica innovaciones en las prácticas, métodos educativos y organización académica (Mendoza, 1996).

Por estos años (1993), de manera "innovadora", en la UABC surge la iniciativa de la Flexibilización Curricular (Martínez, 2006; UABC, 1992, 1993).⁵ Este proceso tuvo como elemento uniformador al

⁴ En el marco de los programas de financiamiento extraordinario un programa educativo refiere a: "conjunto articulado de cursos, materias, módulos o unidades de enseñanza-aprendizaje cuya acreditación permite obtener un título o grado", SEP, S/R, siglas y acrónimos.

⁵ La UABC fue pionera en instalar el proyecto de flexibilización curricular en las universidades públicas mexicanas. Afirmación que motivó conversaciones con el investigador en *currículum* José María García Garduño, ello debido a que señalaba que Meneses (1979) menciona que la Universidad Iberoamericana (universidad privada) "Fue la primera institución en México y posiblemente en Latinoamérica, en adoptar el *currículum flexible...*", Díaz-Barriga y García, 2014, p. 250.



sistema de créditos para la administración de una organización curricular por asignaturas, en etapas de formación mediante diversas modalidades de acreditación (Martínez, 2006, 2009; Barrón, 2013).⁶

La flexibilidad curricular se incorpora a nivel nacional a partir de la presentación del “Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”, en sus estrategias y acciones conferidas a mejorar la calidad, señala que:

Se promoverá la flexibilización de estructuras y programas académicos para facilitar la formación multidisciplinaria, la integración del aprendizaje con la investigación y la extensión y el tránsito fluido de los estudiantes entre distintas instituciones. La flexibilización de las estructuras académicas permitirá que los estudiantes participen más activamente en el diseño de su currículo académico, sin descuidar su formación disciplinaria básica. Se revisará el concepto y las aplicaciones del crédito académico, recuperando el valor de la práctica y la investigación como fuentes de aprendizaje (SEP, 1995: 26).

La convocatoria de FOMES 1997, propone apoyo para la flexibilización de estructuras académicas, destacando el diseño de troncos comunes para la optimización de recursos, así como la adopción de un funcionamiento académico de tipo departamental, que favorezca la operación más eficiente de planes de estudio y la circulación académica de alumnos y profesores entre programas e instituciones (SEP-SESIC, 1997). Aparece en 2001 el PIFI como una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para apoyar a las IES a lograr mejores niveles de calidad en sus programas educativos y servicios que ofrecen, así las instituciones reciben recursos extraordinarios

en respuesta a proyectos derivados de un ejercicio de planeación estratégica participativa.

El porcentaje total de recursos asignados en el PIFI durante el periodo 2001- 2007, presentó un incremento durante los tres primeros años pasando del 12.87% en 2001 a 16.13% en 2002 y 16.40% en 2003, los siguientes cuatro años muestran una disminución a 14.70% en 2004, 13.65% en 2007, mientras que en 2006 se da el porcentaje más bajo de recursos asignados en el PIFI, con 12.54%. Los proyectos apoyados para mejora y aseguramiento de la calidad de los programas educativos mostraron un incremento durante los primeros cinco años, pasando de 3.7% en 2001 a 28.55% en 2005, disminuyendo a 20.7% en 2006 y 14.93% en 2007 (Ramiro, *et al.*, 2010). A pesar de los altibajos, la presencia del currículo flexible continúa, el decremento en recursos no alteró las intenciones de la política educativa al 2007, año en que se asignó al FOMES 1 025 84 millones de pesos para financiar proyectos en el marco del PIFI 2007, cuyo objetivo fue la mejora de la calidad de los programas educativos (PE) y el logro de su acreditación por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES). Entre los objetivos específicos se reiteró: “d) Actualizar los planes y programas de estudio, y fomentar la flexibilización curricular” (Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, 2007: 3).

López Zarate (2012) señala que, de acuerdo con los lineamientos de la Subsecretaría de Educación Superior, el PIFI en seis años (2000 a 2006) transitaría de un subsistema desarticulado a la consolidación de la planeación institucional. También menciona que el PIFI es un placebo, en tanto es un tratamiento prescrito para “curar” enfermedades institucionales.

⁶ El movimiento de cambio curricular flexible no fue exclusivo de las universidades públicas mexicanas, para esos años en el medio ya se encuentran a nivel internacional autores como Sacristán (1996), Popkewitz (1998), Hargreaves (1996), que describen a la movilidad en los sistemas educativos, los troncos comunes y las posibilidades de electividad de los estudiantes, trayectorias escolares individualizadas, el uso de las tecnologías de información y la comunicación. Las referencias internacionales son afines en cuanto a la estructura de funcionamiento recomendado en México. En todos estos acontecimientos y procesos académicos de carácter global hoy, en palabras de Prensky (2013), el alumno debe ser capaz de reconocer y utilizar sus pasiones (habilidades) para motivarse a sí mismo y alcanzar un mejor desempeño académico y mayor satisfacción en su trayecto formativo.

Los primeros seis años del PIFI manifestaron cierta continuidad; se desprendieron elementos rectores de la anterior política de modernización educativa seguidas por el gobierno federal del sexenio anterior, esto es, se observó una continuación en las líneas orientadoras para la educación superior. El PIFI fue motivo para desglosar en indicadores medibles los

propósitos generales de la modernización educativa. En 2005 el PIFI había socializado y consolidado los ejercicios de planeación estratégica al interior de las universidades; a la vez, se empezaban a perfilar aquellas IES que por diversas razones encabezaban la lista de quienes recibieron mayor recurso financiero extraordinario (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Apoyos PIFI 2001-2005

Universidad	Montos (pesos) 2001-2005
Universidad Autónoma de Yucatán	316 160.70
Universidad de Nuevo León	311 035.70
Universidad Autónoma de Baja California	296 676.10
Universidad de Sonora	287 398.00
Universidad Autónoma de Guadalajara	286 068.60

Fuente: elaborada a partir de los datos de "ANEXO. Apoyos PIFI 2001-2005 (en pesos)", tomada de Díaz Barriga, 2008, p. 124.

Las universidades autónomas de Yucatán, Nuevo León y Baja California, encabezaron la lista de universidades que recibieron mayores recursos, al planear proyectos alineados a la política educativa marcada por el PIFI. Datos publicados de los cuales es desconocido el estado académico o evaluaciones sobre su impacto en el aula y la formación de los estudiantes. Al respecto, Díaz Barriga (2008) señala que la política de financiamiento, si bien fue exitosa en cuanto a la aceptación y mejoramiento de indicadores, al mismo tiempo ha deformado y simplificado el acto de la evaluación. No tiene sentido de retroalimentación, ni formativo.

En un segundo momento, que llega hasta 2011, e integrando los indicadores del PIFI, se muestra en el cuadro 2 el número de proyectos autorizados por indicador relacionados con el currículo y el monto para cada uno de ellos.

En la elaboración del cuadro 2, se seleccionaron únicamente los indicadores que tienen una relación directa con el currículo y los planes y programas de estudio. Se dejaron fuera los indicadores relacionados con el docente, los servicios, instalación y equipo de apoyo a la operación curricular. El conjunto de indicadores asociados al currículo representan el 36.36% del número total de proyectos presentados por las universidades públicas estatales, poco más de una tercera parte.

En cuanto a los montos, los indicadores seleccionados representan el 44.24% del recurso financiero total, dato relevante que muestra la importancia que el currículo flexible mostró durante estos 10 años (2001-2011). Hay que recordar que los cambios curriculares en estos indicadores fueron inicialmente promovidos y financiados desde mediados de la década de los noventa, por la oferta de otras



convocatorias y bolsas como el FOMES, a pesar de estar orientado a otros fines. Con el paso de los años se fueron integrando indicadores a los *programas educativos*, constituyendo el conjunto del cuadro 2; todo ello sin sustentadas bases conceptuales. Esta política educativa se apropió del currículo, sin detenerse a analizarlo como una disciplina.

A continuación y desagregando los apoyos financieros por universidad, se identifican en el cuadro 3, las primeras cinco que recibieron mayor apoyo del PIFI durante 2013; se encuentra en primer lugar la

Universidad Autónoma de Nuevo León, seguida por la Universidad de Guadalajara, y en tercer lugar la Universidad Autónoma de Baja California.

Las universidades que recibieron mayor apoyo del PIFI en 2013, son reconocidas como universidades que flexibilizaron sus planes de estudio durante la década de los años noventa, podría suponerse que debido a que van adelante en los proyectos promovidos por la política educativa, de igual manera se encuentran en condiciones de recibir mayor recurso.

Cuadro 2. Monto por tipo de proyecto 2001-2011

Nombre del proyecto	Número de proyectos	Montos (pesos)
Flexibilidad curricular	364	401 939 813.31
Mejoramiento y aseguramiento de la calidad de los programas educativos	2 558	3 577 277 008.22
Actualización de planes de estudio	138	101 013 250.00
Programas educativos basados en competencias	46	53 262 421.00
Internacionalización de los programas educativos	22	21 101 634 673.53
Esquemas de tutorías	657	439 954 277.00
Aplicación de enfoques centrados en el estudiante o en el aprendizaje	731	752 999 585.60
Educación a distancia	64	117 509 908.29
Incorporación de nuevas tecnologías	358	568 909 060.71
Movilidad estudiantil	369	264 063 154.00
Centros de auto acceso	31	29 527 010.00
Vinculación con el sector productivo	147	106 119 300.00
Total	5 785 de 15 909 (36.36% del total)	6 433 979 391.13 de 14 542 941 779.68 (44.24% del total)

Fuente: elaborada a partir de los datos de "Tabla 2. Monto por tipo de proyectos PIFI 2001-2011", en Comas et al., 2014, pp. 59-60.

Cuadro 3. Las cinco universidades públicas con mayor apoyo del PIFI en 2013

Universidad	Montos (pesos) 2013
Universidad Autónoma de Nuevo León	79 374 140.00
Universidad de Guadalajara	75 595 419.08
Universidad Autónoma de Baja California	70 541 364.00
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	68 899 129.00
Universidad Autónoma del Estado de México	63 919 186.00

Fuente: datos obtenidos de SEP (2015), Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas, Montos PIFI, en: <http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/PIFIMontos/Montos.php>.

El mérito que estas universidades revelan tiene relación directa con el cabal logro de los indicadores que son mostrados en el cuadro 2. Sin embargo, en algunos reportes de evaluación del mismo año en un documento denominado “Dictamen de la Evaluación”, que presenta el Resultado de la Evaluación Integral del PIFI 2012-2013 a la UABC, entre las observaciones a la institución, se encuentra: en “2.4 Análisis de la innovación educativa implementada. Falta evaluar el impacto a nivel aula de los cambios realizados en el proceso educativo en los últimos años” (SEP, PIFI, 2013: 10). En 2013 es evidente para los evaluadores la necesidad de identificar los logros alcanzados por el PIFI en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos y el aula.

Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas. Continuidad en el currículo

El 29 de diciembre de 2013 el *Diario Oficial* publica las reglas de operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), nuevo programa que inicia el 1 de enero de 2014. Los argumentos de su creación refieren

a un balance de lo analizado a finales del año 2000, afirmando que:

Las IES no atendían sus funciones con los niveles de calidad que demandaba el país, presentando serios rezagos entre los que destacan: rigidez de la mayor parte de los programas educativos que se ofertaban; escasos programas de tutoría individual o en grupo para apoyar el aprendizaje del alumnado; poca pertinencia de los planes y programas de estudios para satisfacer los requerimientos del empleo y desarrollo integral de las y los estudiantes; deficiencias en la formación integral de las y los estudiantes, en cuanto a conocimientos, aptitudes, actitudes, valores, actividades culturales y deportivas; baja calidad del posgrado y un desarrollo desigual de los programas en la atención de las distintas áreas del conocimiento; escasa movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesores; incipientes y poco participativos procesos de planeación y evaluación; bajo número de programas educativos de Licenciatura y Técnico Superior Universitario (TSU) evaluados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que lograban su calidad; los fondos



extraordinarios que operaban desde la década de los 90's se enfocaron principalmente a mejorar la infraestructura de apoyo a la impartición de los programas educativos y a la realización de las actividades de investigación, atendiendo de manera secundaria la mejora de los procesos y resultados educativos (Secretaría de Gobernación, 2013: s/p).

Es interesante encontrar entre los argumentos, a algunos de los principales indicadores que desde la década de los setenta son denunciados como parte de los problemas en formación profesional de México, tales como: la rigidez de la mayor parte de los programas educativos; los escasos programas de tutoría individual o en grupo para apoyar el aprendizaje del alumnado; la poca pertinencia de los planes y programas de estudio para satisfacer los requerimientos del empleo, entre otros. A más de cuarenta años, se sigue leyendo sobre los mismos problemas, como si no se lograran abatir, parecería ser que los programas de financiamiento tuvieran las mismas razones de origen y de objetivos.

El caso del nuevo programa PROFOCIE mantiene la misma línea argumentativa y de problematización educativa, marcada por el rezago y el sostenimiento de los mismos proyectos y subprogramas en las universidades. El PROFOCIE tiene como objetivo general contribuir a incrementar el número de estudiantes en programas educativos de nivel técnico superior universitario (TSU) y de Licenciatura, acreditados por organismos reconocidos por el COPAES y/o en el nivel 1 de los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Entre los objetivos específicos para las IES se encuentran los siguientes:

a) Contribuir a que los Programas Educativos de nivel TSU, Licenciatura y Posgrado de las IES, logren o conserven la acreditación por organismos reconocidos por el COPAES y/o el nivel 1 de los CIEES o el reconocimiento en el PNPC.

- b)** Fortalecer el logro de la misión, visión y metas que las IES han fijado en su documento de planeación.
- c)** Concluir las recomendaciones académicas que los CIEES han formulado a las IES para asegurar la calidad de los PE que ofrecen y atender las recomendaciones realizadas por los comités externos de evaluación a los programas de posgrado en el marco del PNPC SEP-CONACyT.
- d)** Fortalecer los planes y programas de estudio para que fomenten su pertinencia y su flexibilización curricular, incorporando el resultado de los estudios de seguimiento de egresados y empleadores.
- e)** Incrementar el número de PTC con perfil deseable y miembros del SNI.
- f)** Evolucionar favorablemente en el proceso de consolidación de los Cuerpos Académicos Consolidados y en Consolidación, registrados en el PROMEP-SES.
- g)** Fortalecer la internacionalización de la educación superior, a través del establecimiento de redes internacionales de cooperación en las funciones sustantivas, el intercambio académico, la movilidad estudiantil y de académicos, el establecimiento de sistemas de acreditación de estudios, entre otros aspectos.
- h)** Fortalecer la innovación educativa para mejorar la calidad, incorporando enfoques y modelos educativos centrados en el aprendizaje, la actualización y flexibilización curricular, entre otros aspectos.
- i)** Consolidar la educación ambiental para el desarrollo sustentable a través de la oferta educativa relacionada con el medio ambiente.
- j)** Fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante.
- k)** Consolidar los sistemas e instrumentos de las IES para la evaluación de los aprendizajes alcanzados por las y los estudiantes.
- l)** Consolidar los programas institucionales de tutoría individual o en grupo de estudiantes, de

seguimiento de egresados, de retención, orientación educativa y titulación oportuna de estudios, entre otros, mediante una metodología apropiada que propicie una mejor atención y seguimiento del alumnado por parte de las IES.

- m)** Establecer procesos de vinculación de la IES con su entorno social.
- n)** Adecuar la normativa de las IES para su mejor funcionamiento.
- o)** Fortalecer los sistemas integrales de información (del ejercicio y control presupuestal, control escolar y recursos humanos), que apoyen los procesos de planeación, autoevaluación, acreditación de programas y certificación de los procesos estratégicos de gestión institucionales. (SEP, 2014: s/p).
- p)** Ampliar y modernizar la infraestructura académica de laboratorios, aulas, talleres, plantas piloto, centros de lenguas extranjeras, cómputo y bibliotecas, para que los CA de las DES registradas en el PROMEP-SES y sus alumnos y alumnas cuenten continuamente con mejores condiciones para su trabajo académico, que permitan lograr la acreditación de los PE y/o el reconocimiento en el PNPC.

- q)** Realizar reformas de carácter estructural que incidan en un mejor funcionamiento y viabilidad institucional (Secretaría de Gobernación, 2013: s/p).

Las intenciones del PROFOCIE se sostienen sobre similares líneas de programas anteriores, desde la flexibilización curricular a la pertinencia de los planes de estudio, la evaluación y la acreditación. No significa que las líneas e indicadores en los objetivos del programa no sean valiosos, sino que al parecer, no se ha logrado avanzar hacia los procesos que parecen como naturales en sucesión a lo establecido desde la década de los noventa en que se dio origen. Llama la atención la ausencia del tema de competencias, que no representó el valor que originalmente se le suscribió. Que el PROFOCIE no mencione a las competencias, es un hecho que requiere ser analizado, pero sobre todo aplaudido, ya que brinda un espacio y un rasgo de confianza para que las universidades puedan avanzar en sus proyectos académicos.

El PROFOCIE asigna recurso financiero en el año 2014; en el cuadro 4 se muestran las cinco universidades públicas que obtuvieron mayor recurso económico.

Cuadro 4. Montos de las cinco universidades públicas que obtuvieron mayor recurso en 2014 en PROFOCIE

Universidad	Montos (pesos) 2014
Universidad de Guadalajara	71 005 234
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	68 739 842
Universidad Autónoma de Baja California	67 518 486
Universidad Autónoma del Estado de México	62 920 632
Universidad Autónoma de Sinaloa	61 703 924

Fuente: información tomada de Padrón de beneficiarios 2014, PROFOCIE, en http://pifi.sep.gob.mx/profocie/reglas/2014/ro_profocie_2014.pdf.



Los montos son significativos a pesar del decremento sufrido en los anteriores años, sin embargo van casi en proporción a los obtenidos por el PIFI. En cuanto a los casos de las cinco universidades que obtuvieron mayor recurso y en relación con años anteriores, solo la presencia de la UABC es reiterada en estas listas y en el mismo lugar.

En junio de 2015 el maestro Jaime Valls Espónsida, secretario general ejecutivo de la ANUIES, en la inauguración de la XLVII Asamblea General desarrollada en la Universidad Autónoma de Guadalajara, realizó algunos señalamientos sobre necesidades que son vinculadas al currículo y los planes y programas de estudio. Señalamientos que deben llevar a buscar adecuaciones a los planes a estudio para que respondan a las reformas que actualmente se viven en México (ANUIES, 2015). Estos ajustes se relacionan con la reforma energética, que involucra la elaboración de diagnósticos de demanda de profesionales para definir una nueva oferta educativa, así como impulsar el desarrollo de proyectos para la generación y aplicación innovadora de conocimiento en este sector; estudios similares para apoyar la instrumentación del nuevo sistema de justicia penal, y atender las necesidades de los sectores sociales y productivos, ha sido un anhelo permanente de todos los sectores de la sociedad. Desde la década pasada, uno de los más reiterados propósitos del nuevo siglo XXI ha sido:

Estimular los programas que vinculen a las instituciones con su entorno regional para contribuir a su mejor conocimiento y comprensión y a sus procesos de desarrollo cultural, social y económico. Impulsar el fortalecimiento de la capacidad y la competitividad académicas de las instituciones públicas de educación superior para que éstas puedan dar respuesta con mayor oportunidad y niveles crecientes de calidad a las necesidades del desarrollo regional (Rubio, 2006: 96).

Se mantiene un discurso que manifiesta como problema importante la formación para el empleo,

sin considerar los diagnósticos de necesidades para modificar los planes de estudio. Ante este panorama, parece reto imposible asumir una formación para la empleabilidad o para la innovación. Al paso de más de 20 años de instalar una misma política educativa, no se han analizado, desde alternativas distintas a la acreditación, los cambios promovidos al interior de las universidades, que parece deben tomar dos rutas que no siempre avanzan en paralelo: la acreditación por grupos pares para sus programas de estudio o bien la vinculación del currículo y los sectores sociales.

Un estudio asociado a currículo y formación profesional del estudiante de la UABC

En esta parte final del texto se presentan resultados de una investigación en el tema de los planes de estudio y la formación profesional del estudiante. Como se mencionó antes no se encuentran estudios que exploren los resultados observados en el aula a partir de los cambios al currículo motivados por el apoyo financiero extraordinario. Los estudiantes y las políticas curriculares no han despertado un interés suficiente en los investigadores curriculares. El estado del conocimiento sobre currículo, publicado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, con el título: *La investigación curricular en México 2002-2011* (Díaz Barriga, 2013) reporta que el tema de este texto ocupa un segundo interés en la investigación relacionada con los actores del currículo, docentes y alumnos, ellos concentran el 27%.

Para este texto se decidió presentar sólo resultados y tablas de variables sobre flexibilización curricular y competencias, contenidos temáticos, habilidades profesionales, así como de las instancias y mecanismos de apoyo institucional al desarrollo de los planes de estudio. Lo anterior debido a que estos datos fueron sustentados conceptualmente en el núcleo de Currículo y programas de financiamiento a las universidades públicas. Ello hace que éste sea

constituido como un informe parcial del total de la investigación debido a que sólo se seleccionaron los resultados de estas variables por su asociación a la primera parte analítica de este artículo. La investigación fue concluida en sus análisis en 2013, fue un estudio de enfoque cuantitativo, desarrollado bajo un diseño metodológico descriptivo, de carácter exploratorio, ya que no existe suficiente antecedente teórico y empírico publicado en la asociación temática de currículo, programas de apoyo financiero extraordinario y la opinión del estudiante sobre su formación profesional.

La información de la investigación en general fue obtenida mediante la técnica de encuesta y un cuestionario de 43 reactivos en una escala ordinal de Likert, para la validación del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. La población total del estudio se conformó de 27 787 alumnos que cursaban el ciclo escolar 2011-2012, en las etapas disciplinaria y terminal de los planes de estudio, población de la cual se obtuvo una muestra representativa de 385, que se distribuyó proporcionalmente entre los distintos campus de la UABC en Mexicali, Tijuana y Ensenada, Baja California, en México. Se utilizó una escala ordinal de Likert de diversos valores y el coeficiente Alfa de Cronbach en el programa SPSS con resultado de 0.842, con lo cual se establece una consistencia interna de los reactivos.

Los resultados se presentan de manera descriptiva mediante tablas de las variables seleccionadas y sus rangos de respuestas, datos que para este artículo proporcionaron un primer acercamiento donde hoy se identifica una necesidad de estrategias cualitativas para brindar una interpretación de mayor profundidad a los temas.

Enseguida se muestran algunas tablas seleccionadas por sus variables y datos proporcionados por los estudiantes. El tema de inicio en la tabla 1, es sobre el aporte de los planes de estudio flexibles en competencias a la formación profesional, al respecto el 45.7% y el 19.2% (en suma 64.9%) de los estudiantes, consideran que estos cambios han beneficiado su formación profesional, apenas un poco más de la mitad. En opiniones contrarias un 3.1% y 9.9% (13.0%) creen que no ha habido ningún beneficio a su formación.

En cuanto al tema de la investigación y de las prácticas que se desarrollan en sitios reales en el campo profesional, el 43.9% y el 16.4% (60.3%) de los estudiantes de las etapas finales de los planes de estudio, consideran que participan en mayor medida en proyectos de investigación y en prácticas profesionales; puede considerarse un bajo porcentaje cuando se parte de que la encuesta fue aplicada en los semestres finales de las carreras, donde predominan las prácticas al exterior de la universidad. En suma, sólo un 19.5% considera que no existe mayor participación (ver tabla 2).

Tabla 1. Planes de estudio flexibles en competencias y formación profesional

Los planes de estudio flexibles en competencias han beneficiado a la formación profesional	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	12	3.1
En desacuerdo	38	9.9
Indeciso	85	22.1
De acuerdo	176	45.7
Totalmente de acuerdo	74	19.2
Total	385	100.0



El tema de las habilidades profesionales ha sido relevante para los planteamientos de la inserción profesional al contexto global, al desarrollo tecnológico, pero sobre todo al logro de la formación para la innovación. Al respecto en la tabla 3 los estudiantes identifican que los cambios curriculares les han

llevado a ser más activos y participativos, con un 53.8% y un 17.4% (71.2%); en segundo término con un 48.3% y un 18.3% (66.6%), al trabajo en equipo y la toma de decisiones; y en tercer término, la más relevante en el contexto actual, con un 50.6% y un 13.0% (63.6%), la resolución de problemas.

Tabla 2. Investigación y prácticas profesionales

<i>En el cambio a los planes de estudio se participa más en proyectos de investigación y de prácticas profesionales</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	17	4.4
En desacuerdo	58	15.1
Indeciso	78	20.3
De acuerdo	169	43.9
Totalmente de acuerdo	63	16.4
Total	385	100.0

Tabla 3. Desarrollo de habilidades profesionales

<i>Los cambios en los planes de estudio han llevado a aprender a:</i>	<i>Trabajar en equipo y tomar decisiones</i>		<i>Resolver problemas</i>		<i>Activos y participativos</i>	
	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	17	4.4	14	3.6	12	3.1
En desacuerdo	33	8.6	38	9.9	33	8.6
Indeciso	79	20.5	88	22.9	66	17.1
De acuerdo	186	48.3	195	50.6	207	53.8
Totalmente de acuerdo	70	18.2	50	13.0	67	17.4
Total	385	100.0	385	100.0	385	100.0

En la tabla 4, en el tema de las tecnologías aplicadas en la enseñanza y el aprendizaje, el 45.7% y el 13.5% (59.2%) de los estudiantes opinan estar de acuerdo con que las tecnologías han sido mayormente manifiestas a partir de los cambios a sus planes y programas de estudio, dato inesperado en asociación con los planes de estudio. En suma, un 16.6% no estuvo de acuerdo en que se utilizan tecnologías en su formación.

Relacionado con la evaluación, el 44.7% y 14.3% (59.0%) de los estudiantes consideran que a partir de los cambios a sus planes de estudio se evalúa su aprendizaje de manera distinta o con diversos procedimientos. Sólo la suma de un 17.7% no considera observar cambios en la forma en que es evaluado su aprendizaje (ver tabla 5).

En la tabla 6, referida a las instalaciones físicas de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, se

Tabla 4. Uso de tecnologías aplicadas a la enseñanza y el aprendizaje

<i>En el cambio a los planes de estudio se participa más en proyectos de investigación y de prácticas profesionales</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	17	4.4
En desacuerdo	47	12.2
Indeciso	93	24.2
De acuerdo	176	45.7
Totalmente de acuerdo	52	13.5
Total	385	100.0

Tabla 5. Evaluación del aprendizaje

<i>A partir de los cambios en los planes de estudios se evalúa el aprendizaje de manera distinta</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	11	2.9
En desacuerdo	57	14.8
Indeciso	90	23.4
De acuerdo	172	44.7
Totalmente de acuerdo	55	14.3
Total	385	100.0



encontró un 41.3% y un 19.2% (que suman 60%) de estudiantes que opinan que los cambios curriculares han llevado a mejorar las instalaciones para su formación, como son las aulas, laboratorios, bibliotecas y otros espacios académicos. Sólo una suma del 22.6% no están de acuerdo en la mejora de sus instalaciones.

Los servicios de apoyo al estudiante en la tabla 7, muestran que un 47.0% y un 9.9% (56.9%) está de acuerdo en la eficiencia de los servicios recibidos. El 19.4% no está de acuerdo en que los servicios que recibe sean eficientes, de sencillo acceso y que, por lo tanto, signifiquen un apoyo en la ruta de su formación profesional.

Tabla 6. Instalaciones

<i>Las instalaciones: aulas, laboratorios, etcétera han mejorado a partir de las reformas curriculares</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	31	8.1
En desacuerdo	56	14.5
Indeciso	65	16.9
De acuerdo	159	41.3
Totalmente de acuerdo	74	19.2
Total	385	100.0

Tabla 7. Servicios accesibles y eficientes de apoyo a los alumnos

<i>Las reformas curriculares han llevado a que los servicios de apoyo a los alumnos sean accesibles y eficientes</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Totalmente en desacuerdo	24	6.2
En desacuerdo	51	13.2
Indeciso	91	23.6
De acuerdo	181	47.0
Totalmente de acuerdo	38	9.9
Total	385	100.0

En cuanto al acervo bibliográfico, en la tabla 8 se muestra que el 51.2% y 23.1% (en suma 74.3%) de los estudiantes consideran que la bibliografía que encuentran en sus bibliotecas tiene correspondencia con los temas y los nombres de las materias que cursan en sus planes de estudio. Sólo la suma del 7.8% considera que no existe esa correspondencia.

Se seleccionaron sólo aquellos datos que podrían ser relevantes en el contexto general de los apoyos financieros extraordinarios que recibió la UABC, recordando que esta universidad fue pionera como universidad pública en instalar, en 1993, los planes de estudio flexibles, lo cual sucedió un poco antes de que estos cambios fueran promovidos por la política educativa nacional.

Estos cambios curriculares cumplen más de 20 años, sin embargo, no se encuentran testimonios en productos de investigación, distintos a los reportes técnicos de evaluación para la acreditación de los programas educativos, todo esto en la dinámica de los criterios y normas de operación de las convocatorias federales. Es complejo establecer una valoración en términos de resultados o de una asociación entre los recursos financieros y los logros académicos,

pero es importante contribuir con acercamientos al tema que permitan aportar al seguimiento tanto de los programas de apoyo financiero extraordinario como al currículo flexible y sus planes y programas de estudio.

Conclusiones

Los cambios curriculares desarrollados en las universidades mexicanas en las dos décadas anteriores, han sido focalizados en la modificación curricular, aunque variados en sus niveles de alcance, no obstante, determinaron ajustes a sus estructuras académicas y procesos institucionales. Las universidades en momentos de restricción financiera como la experimentada en 2015-2016, continúan participando en las convocatorias para obtener un recurso financiero extraordinario, sujeto al cumplimiento de la política educativa.

Se presenta un reciclaje que va del ejercicio de planeación estratégica, a la evaluación y al financiamiento. Se socializó una amplia diversidad de procesos académicos en apoyo a los planes de estudio, desde la apertura de nuevas ofertas educativas a los alumnos, la ampliación de cobertura, los sistemas

Tabla 8. Bibliografía

La bibliografía corresponde a los temas y nombres de las materias de los planes de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente en desacuerdo	8	2.1
En desacuerdo	22	5.7
Indeciso	69	17.9
De acuerdo	197	51.2
Totalmente de acuerdo	89	23.1
Total	385	100.0



tutoriales, hasta los renovados enfoques centrados en la práctica, ello en consonancia con los enfoques de diseño curricular flexible en competencias.

Se presume que tanto cambio y novedad⁷ llevan a mejorar los procesos académicos y de los aprendizajes del estudiante; la situación y percepción del alumno ha sido poco estudiada y por lo tanto desconocida su opinión como actor en dichos cambios. Sólo un poco más de la mitad de los estudiantes de la UABC señalan que estos cambios han beneficiado su formación profesional ante la intensa vida curricular y el amplio despliegue de recursos destinado a operar los planes de estudio. Situación similar presenta la opinión en cuanto a la participación del estudiante en proyectos de investigación y de prácticas profesionales, como del desarrollo de habilidades, las tecnologías y los servicios.

El currículo ha sido depositario de amplios fines, panacea de logros académicos y de aprendizaje de los alumnos, sin embargo, los planes de estudio no han manifestado las bases que satisfagan a plenitud tanto las necesidades de los alumnos, como el

desarrollo de habilidades para resolver problemas, de proyectos o casos pero sobre todo de los requerimientos del entorno para el empleo y la empleabilidad. Su estructura de organización curricular no se ha explotado para lograrlo, tampoco se ha decidido adoptar nuevas opciones en sistemas de créditos como el Sistema de Asignación y Transferencia de Créditos Académicos (SATCA), que soporten la vinculación del currículo con la práctica externa a la universidad.

Finalmente, cabe señalar los enormes esfuerzos institucionales, así como la amplia expansión de trabajo en planeación y evaluación para el financiamiento extraordinario, con que se instalaron los proyectos curriculares en las décadas anteriores en las universidades mexicanas, también debe mencionarse que generaron limitados cambios institucionales. Habría que cuestionar, más allá de la acreditación de los programas educativos, dónde se encuentran los procesos de evaluación o seguimiento a estas reformas curriculares que sin lugar a dudas formaron parte de los principales cambios al currículo actual. ■

⁷ Se dice novedad ya que la noción “innovación” aplicada al campo curricular, genera una amplia diversidad de cuestionamientos por sus claros y definidos orígenes conceptuales en el campo de la tecnología. Véase Martínez, 2011.

Referencias

- ANUIES (2015), "Mensaje del Mtro. Jaime Valls Esponda, Secretario General Ejecutivo de la ANUIES, en la inauguración de la XLVII sesión ordinaria de la ASAMBLEA GENERAL", Guadalajara, Universidad Autónoma de Guadalajara, 26 de junio, <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/150630142835Mensaje+JVE+Asamblea..pdf> [Consulta: junio 2015].
- ANUIES-SEP, (2007), "Sistema de asignación y transferencia de créditos académicos (SATCA)", Documento, [http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional/e-internacional/cooperacion-academica-nacional/sistema-de-asignacion-y-transferencia-de-creditos-academicos-satca](http://www.anuies.mx/programas-y-proyectos/cooperacion-academica-nacional-e-internacional/cooperacion-academica-nacional/sistema-de-asignacion-y-transferencia-de-creditos-academicos-satca); http://www.anuies.mx/media/docs/112_1_2_SATCAExtenso.pdf [Consulta: mayo 2015].
- Apple, Michael (1979), *Ideology and curriculum*, Londres, Routledge and Kagan Paul [Traducción en español: (2008), *Ideología y currículo*, Madrid, Editorial Akal].
- Barrón, Concepción (2013), *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*, México, Ediciones Díaz de Santos.
- Bernstein, Richard (1972), *Praxis and action*, Londres, Duckwort.
- De Vries, Wietse (2000), "la evaluación en México. una década de avances y paradojas", en H. Casanova *et al.*, *Diversidad y convergencia. Estrategias de financiamiento, gestión y reforma de la educación superior*, México, CESU-UNAM (pensamiento universitario núm. 90).
- Carr, Wilfred *et al.* (1986), *Becoming critical. Education knowledge and action research*, New York, Deakin University Press.
- Castells, Manuel (2009), *Comunicación y poder*, Madrid, Alianza Editorial.
- Comas, Oscar *et al.* (2014), "El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XLIII (1), núm.169, enero-marzo, pp. 47-67.
- Díaz-Barriga, Ángel (coord.) (2013), *La investigación curricular en México 2002-2012*, México, ANUIES.
- Díaz-Barriga, Ángel (2008), "El Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) y su impacto en la dinámica de las instituciones de educación superior", en A. Díaz Barriga (coord.), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*, México, IISUE-UNAM.
- Díaz-Barriga, Ángel (2003), "Curriculum. Tensiones conceptuales y prácticas", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2) en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html> [consulta: 22 de noviembre, 2015].
- Díaz-Barriga, Ángel y José-María García (2014), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países*, Tlaxcala, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Freire, Paulo (2007), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores.
- Giroux, Henry (1981), *Ideology, culture and the process of schooling*, Barcombe, FalmerPress.
- Grundy, Shirley (1987), *Producto o praxis de currículum*, Madrid, Ediciones Morata.
- Habermas, Jurguen (1982), *Conocimiento e interés*, Madrid, Tecnos.
- Hargreaves, Andy (1996), *Profesorado, Cultura y Posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata.
- Kemmis, Stephen (1980), "Action research in retrospect and prospect", documento, <http://eric.ed.gov/?id=ED200560> [Consulta: junio 2015].
- López, Romualdo (2012), "¿Es el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) una moda?", en *Revista de Educación Superior*, ANUIES, vol. XLI (3), núm. 163, julio-septiembre, pp. 91-114.
- Martínez, Lilia (2011), *Formación para la innovación. El currículo ante las demandas de la nueva economía*, México, ANUIES /UABC.
- Martínez, Lilia (2009), *Plan de estudios por competencias y flexibilidad curricular en la UABC*, México, UABC.
- Martínez, Lilia (2006), *Flexibilización curricular. El caso de la UABC*, México, UNAM-CESU/UABC/Plaza y Valdés.



Mendoza, Javier (2015), "Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. VI, núm. 16, pp. 3-32, <https://ries.universia.net/article/view/1135/ampliacion-oferta-educacion-superior-mexico-creacion-instituciones-publicas-periodo-2001-2012> [consulta: mayo2015].

Mendoza, Javier (1996), "La educación superior en los planes nacionales de desarrollo: de los propósitos a los resultados", en M. Arredondo *et al.*, *Universidad y sociedad: la inminencia del cambio*, México, UNAM-CESU.

Meneses, Ernesto (1979), *La universidad Iberoamericana en el contexto de la educación superior contemporánea*, México, Universidad Iberoamericana.

Prensky, Marc (2013), *Enseñar a nativos digitales*, México, S.M. Ediciones (Biblioteca Innovación Educativa).

Popkewitz, Thomas (1998), "El Milenarismo en los Ochenta", en *Revista de Estudios del Currículum. Política Educativa y Reforma del Currículum*, vol. 1, núm. 2, abril, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

Poder Ejecutivo Federal (1989), *Programa Nacional para la Modernización de la Educación*, México, <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109> [consulta: noviembre 2014].

Ramiro, Fabiola *et al.* (2010), "Impacto de los indicadores del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional en las universidades públicas estatales en México", en *Revista de Investigación Educativa*, núm. 11, julio-diciembre, Xalapa.

Rubio, Julio (2006), *La política educativa en la educación superior en México 1995-2006: un balance*, México, Secretaría de Educación Pública/Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, Gimeno (1996), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Schwab, Joseph (2008), "Un enfoque práctico como lenguaje para el *curriculum*", en Gimeno Sacristán *et al.*, *La enseñanza su teoría y su práctica*, Madrid, Editorial Akal.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), Montos, SEP-PIFI,<http://pifi.sep.gob.mx/ScPIFI/PIFIMontos/Montos.php> [Consulta: junio 2015].

SEP (2014), "Padrón de beneficiarios 2014", PROFOCIE, http://pifi.sep.gob.mx/profocie/reglas/2014/ro_profocie_2014.pdf [Consulta: junio 2015].

SEP-PIFI. (2013) *Dictamen de la Evaluación. Resultado de la Evaluación Integral del PIFI 2012-2013 a la UABC*. Documento.

SEP (1997), *Fondo para la Modernización de la Educación Superior*, México, SEP-SESC.

SEP (1995), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP.

SEP (s/f), "Siglas y acrónimos", <http://ses2.sep.gob.mx/cgi-bin/acronimos/sya.pl?busca=P> [Consulta: junio 2015].

Secretaría de Gobernación (2007), "Reglas de Operación del Fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES, Fondo de Concurso bajo el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional, PIFI), en *Diario Oficial de la Federación*, 28 de febrero.

Secretaría de Gobernación (2013), "Acuerdo número 710 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas", en *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre.

Stenhouse, Lawrence (1975), *An introduction to curriculum research and development*, Londres, Heinemann.

Tyler, Ralph (1973), *Principios básicos del currículo*, Buenos Aires, Editorial Troquel.

Universidad Autónoma de Baja California (UABC) (1993), "Proyecto Flexibilización Curricular", Documento, Mexicali, Dirección General de Asuntos Académicos-UABC.

UABC (1992), "Identificación y diseño de subproyectos conducentes a la flexibilización curricular en la UABC", Documento, Mexicali, UABC.

Cómo citar este artículo:

Martínez-Lobatos, Lilia (2016), "El currículo en la universidad pública mexicana a 20 años de permanecer en los programas de financiamiento extraordinario", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IIISUE/Universia, vol. VII, núm. 19, pp. 42-63, <https://ries.universia.net/article/view/1557/curriculo-universidad-publica-mexicana-20-anos-permanecer-programas-financiamiento-extraordinario> [consulta: fecha de última consulta].