

**Neoliberalismo, reforma integral de la educación básica y evaluación por competencias en las escuelas primarias**

**Neoliberalism, comprehensive reform of basic education and skills assessment in elemental schools**

Héctor Mario Armendáriz<sup>1</sup>  
[armendariz58@hotmail.com](mailto:armendariz58@hotmail.com)

**Resumen**

Este estudio deriva de un proyecto de investigación más amplio realizado por docentes del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación y estudiantes del Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua, México, Maestría en Educación. Objetivos: caracterizar al neoliberalismo para contextualizar la Reforma Educativa mexicana. Evidenciar hallazgos producto de información obtenida por encuestas y entrevistas que rescatan apreciaciones y opiniones de actores de escuelas primarias municipios: Ahumada, Chihuahua y Juárez; respecto a la evaluación por competencias, enfoque derivado de la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica). Estrategia que ha resultado complicada y difícil de llevar por los actores.

**Abstract**

This study stems from a broader research project conducted by teachers of the Academic Policy and Management Education and Research Center students and Teaching of Chihuahua, Mexico, Master of Education. Objectives: To characterize neoliberalism to contextualize the Mexican educational reform. Findings show product information obtained by surveys and interviews that rescue insights and opinions of actors in primary schools municipalities: Ahumada, Chihuahua and Juárez; regarding competency assessment, approach derived from the RIEB (Integral Reform of Basic Education). Strategy that has proved complicated and difficult to carry by the actors.

<sup>1</sup> Posgrado en Educación. Centro de Investigación y Docencia, Institución del Nivel Superior. Docente Investigador-Tiempo Completo. Centro de Investigación y Docencia CID-Chihuahua, México. Actividades: Docencia, Asesor de Tesis, Investigación, difusión y extensión de la cultura para apoyar los procesos de transformación educativa

**Palabras clave:** Modelo Económico, OCDE, Política Educativa, Reforma, Evaluación del Estudiante.

**Keywords:** Economic Model, OCDE, Education Politics, Reform, Student Evaluation.

### Introducción

Para contextualizar las recientes reformas estructurales en México, primero intentaremos describir los elementos económicos y políticos internacionales, de corte neoliberal-globalizador, que pueden operar como elementos dominantes y determinantes en la construcción de los objetivos principales de la política educativa nacional, mismos que se derivan en los actuales cambios sustantivos en el ámbito educativo, entre otros, y que están definidos por principios como calidad y evaluación.

Es muy importante abordar críticamente, cómo ciertas instancias económicas internacionales, pueden o no impactar en la orientación ideológica, planeación, operación y seguimiento de las políticas educativas reformistas en México.

Por lo anterior, vamos a centrarnos en cómo este modelo está marcando para México las posibles rutas de crecimiento, desarrollo y globalización en lo económico-educativo.

Este hecho, para algunas miradas conservadoras, parece verse como una necesidad imperiosa, urgente e insoslayable, pero para otras miradas más críticas y humanas, es más bien como una avalancha cuyos principios son: competencia, ganancia y consumo; pero ante todo los intereses del mercado y a la ejecución del poder absoluto económico de los grupos hegemónicos internacionales.

En este sentido, nos dicen los críticos de la globalización: son los partidos políticos, instituciones, grupos sociales, financieros y empresariales, quienes emiten directrices etiquetadas como ineludibles para los gobiernos en turno, condiciones que se deben llevar a cabo al pie de la letra sin interpretaciones, si se quiere tener éxito, aceptación y reconocimiento, dicen, en el mundo global.

Parece ser un claro ejercicio del poder con un dominio absoluto, sin resistencia, pero no es así, no es tan fácil ni tan simple, argumentan defensores del sistema

neoliberal, no son órdenes de una instancia a otra, lo ponen en duda porque explican, existe una “soberanía” y una “autodeterminación” como país, que más bien hay que observarlas como simples y bien intencionadas “sugerencias” de la OCDE, el BM, FMI, BID, OMC, etc., quienes dada su experiencia y estructura operativa que los anteceden, quedan como buenos consejos y recomendaciones para que de manera libre y voluntaria, puedan ser o no, tomadas en cuenta.

En este camino se analizarán de entrada, algunas evidencias en las políticas educativas neoliberales instrumentadas por los gobiernos recientes, unidas al final, como obligatorias e indispensables por las instancias internacionales y grupos financieros-empresariales del país.

Argumentan que son viables y efectivas, dada la experiencia “exitosa” en otros países, nos indican que éstas han servido para superar, según ellos, los graves problemas que afrontan los países en el ramo educativo y que por lo cual, requieren de soluciones “comprobadas” y “efectivas” para que la educación alcance índices de calidad adecuados; según los parámetros de la OCDE, y lograr hacer de la educación el principal detonante para el “desarrollo” del país en general, esto repito, según el discurso neoliberal.

Sobre cuál sería el papel del Estado dentro de esta corriente económica, se menciona:

El Estado benefactor constituyó el marco preciso para la construcción de un proyecto económico basado fundamentalmente en una economía pública que serviría para legitimar y brindar consenso respecto de las acciones de gobierno. Ese proceso se interrumpe a principios de la década de 1970, cuando el contexto económico e ideológico mundial cambia radicalmente y se abren espacios para el resurgimiento de las propuestas económicas y políticas contrarias a la figura estatal y a la acción pública... la reestructuración estatal que se dio por el tránsito del Estado benefactor en los países desarrollados -el Estado intervencionista en los de menor desarrollo- a lo que genéricamente se ha dado en llamar Estado neoliberal. (Huerta, 2005, Pág.1).

El paradigma económico de que el Estado se debe manejar como una empresa, ofreció la entrada para la instrumentación de políticas para la “modernización” como condición para participar en la economía global; pero para ello había que buscar y

alcanzar altos índices de calidad, eficiencia, competitividad, instrumentación de políticas privatizadoras, amplia desregulación financiera, flexibilización laboral y apertura de mercados, entre otras. Éstas son las máximas que deben seguirse e instaurarse dentro de este modelo en todos los campos del desarrollo como: comunicaciones, comercio, ciencia, tecnología, alimentación, educación y TIC. Estos son algunos de los puntos que esta corriente económica marca como fundamentales para ser reconocidos como candidatos para apoyos e intercambios comerciales, científicos y tecnológicos; pues sin estos requisitos no se puede considerar a un país como confiable para ser un socio potencial, perdiendo con ello la “oportunidad” de incorporarse al: “progreso”, “desarrollo”, “crecimiento” y “productividad”; conceptos gancho que se ofrecen como promesa y premio de este ejercicio de explotación neoliberal.

Y lo más radical y que se aplica a toda sociedad capitalista, es la implicación ideológica individualista, pragmática, egoísta y consumista para todos los ciudadanos a través de los aparatos ideológicos, permeando esta ideología como conciencia dominante para legitimar el nuevo orden y los cambios estructurales que dejan al consumo, el mercado y la globalización como único proyecto de vida.

Será posible pensar que como país soberano se puede evadir este entorno globalizador, creer que hay autonomía y soberanía en nuestras decisiones sobre educación. Se puede preguntar quién toma las decisiones y quién “determina o sugiere” los principios fundamentales de los planes educativos y económicos del gobierno de nuestro país:

La globalización es simplemente la transnacionalización del capital, que se caracteriza por un predominio absoluto del capital financiero...supone en este momento la constitución de grandes mercados...todo esto implica las llamadas “integraciones regionales”, incluyendo las de América Latina...Y este es un proceso que continuó a través de la fusión y eliminación de empresas, este es un fenómeno económico que escapa del control de los estados. Este proceso de concentración no tiene territorio, no lo controlan los gobiernos, ni siquiera los gobiernos centrales. (Zemelman, 2011, Pág.14-16).

Estas propuestas o “sugerencias” de cambios sustanciales en educación para nuestro país, comienzan en 1992 con la ANMEB, sigue con la ACE en 2008; y de

manera integral se trabajó de lleno con un nuevo enfoque por competencias en 2004 en la educación en preescolar. Continúa en este mismo rubro con secundarias en mayo de 2006 y parece que se completa el círculo en 2009, con la articulación del enfoque por niveles de todo este proceso propuesto por la Reforma Integral de la Educación Básica.

Lo anterior culminó con la imposición de la Reforma Educativa en febrero del 2013 y sus Leyes Secundarias en septiembre del mismo año; donde se modifica de manera radical la política educativa nacional la rectoría y su funcionamiento, su estructura administrativa, relaciones SEP-SNTE, financiamiento, evaluación y más que todo, el esquema laboral y contractual de los maestros y replantear con ello los fines y valores del proyecto educativo mexicano. (Pacto por México 2013). Para esta política globalizante en las políticas educativas se nos menciona:

En educación, docencia e investigación científica y tecnológica el estándar clave es el conocimiento (no la sabiduría). Los organismos formuladores de políticas educativas han asumido la tarea de prescribir estándares educativos, basados en el Banco Mundial, la OCDE, la Unión Europea, la CEPAL, la OMC y el FMI, entre otros. Se trata de estándares para evaluar la calidad, eficacia, pertinencia, productividad y competitividad educativa. (Moreno, 2010, Pág.9).

Bajo estas premisas, partiremos del verdadero origen de los planes educativos y sus respectivas políticas. Así que intentaremos definir cómo se manifiestan actualmente dichos proyectos en las políticas de Estado y en las políticas de gobierno en México para instrumentar la educación en el país.

Para lo cual retomaremos algo sobre las políticas de Estado:

Entendiendo por políticas ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad. Suele denominarse políticas de Estado a las que muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado con ellas...Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno. El rango de política de Estado le viene en primer término de su mayor estabilidad temporal. (Latapí, 2004, Pág. 3).

En México la educación ha sido hasta ahora, una política meramente gubernamental, apendicular, no continua, dirigida en todos sus ámbitos a recuperar más el control político-administrativo del magisterio y que atiende de manera

emergente los problemas educativos. Por los resultados, no hay continuidad ni articulación eficaz entre las alternancias de los gobiernos en turno.

Se puede caracterizar esta reforma educativa y sus leyes, como entes claramente neoliberales y que responden sólo a intereses hegemónicos alejados del bienestar común y del desarrollo económico y social de este país. El discurso preponderante para legitimar estos cambios en la educación y los profesores, es la de “mejorar la calidad de la educación”; para lo cual se reformaron el artículo 3º. Constitucional y la Ley Federal del Trabajo: se promulgaron leyes y reglamentos como la “Ley del **Servicio Profesional Docente**” donde se replantea la formación, evaluación-INEE (permanencia de los profesores) principalmente.

Ante este escenario y bajo este contexto político-económico, se instrumentó un macro proyecto de investigación, porque pensamos se requiere de mayor información que permita construir una visión acerca de las experiencias educativas de los actores quienes están viviendo junto con sus escuelas primarias estos cambios y rescatar sus experiencias, expectativas, vivencias y opiniones que viven los actores en el marco de la implementación de la RIEB, la evaluación como premisa rectora y los nuevos planes y programas de estudios.

A continuación, mostraremos parte del análisis, desarrollo y algunos resultados que se recuperaron de la investigación macro en la categoría de Currículo y con la subcategoría Evaluación: ¿Cómo la entienden y cómo realizan la evaluación propuesta por el enfoque formativo de la RIEB?

El enfoque por competencias, trajo una serie de transformaciones para nuestro sistema educativo, la evaluación resalta de manera permanente como una guía transversal en todos los demás procesos que atañen a la Reforma.

## **Desarrollo**

**Estrategia metodológica.** Desde una perspectiva etnográfica, se optó por trabajar con estudios tipo encuesta y con entrevistas, métodos más utilizados en investigación debido a que a través de ellos se pueden obtener una gran cantidad de datos de manera relativamente económica.

Las encuestas y las entrevistas permitieron recabar información general, relacionada con las opiniones de los actores sobre temas tales como: la organización y funcionamiento de los centros educativos; el cambio curricular y las

prácticas escolares; la formación continua; la evaluación; el desarrollo profesional y la vida laboral.

Se tomó una muestra representativa de los alumnos, docentes, directivos, y asesores técnico pedagógicos, de las escuelas primarias, de los subsistemas estatal y federalizado, ubicadas en los municipios de Juárez, Ahumada y Chihuahua.

Fue necesario reunir evidencias para documentar estas visiones que los actores involucrados han tejido entorno a su quehacer cotidiano con relación a las aspiraciones oficiales expresadas en los proyectos, políticas, documentos normativos y curriculares de la reforma, y las prácticas escolares concretas presentes en las formas en que los profesores asimilan el contenido, toman decisiones y llevan a cabo acciones a nivel escuela y salón de clases.

Con esa intención, se enuncia que el principal interés de este estudio se centra en analizar y dar a conocer: ¿De qué manera se están llevando a cabo estas tareas en los centros educativos de educación primaria? ¿Cuál es la percepción de los docentes, directivos, estudiantes, ATPs (Asesores Técnico Pedagógicos) y supervisores con respecto a la incorporación del enfoque por competencias en la enseñanza, en los procesos de planeación, aprendizaje y evaluación de los mismos?

Para todo esto, se tomó una muestra representativa de: alumnos, docentes, directivos (directores, subdirectores, supervisores/inspectores, jefes de sector), y ATP,s de las escuelas primarias, de los subsistemas estatal y federalizado, ubicadas en los municipios del estado como: Juárez, Ahumada y Chihuahua.

### **Instrumentos**

Como una estrategia básica y que fue utilizada en los momentos de recabar información, se diseñaron y utilizaron cinco cuestionarios y guías de entrevistas. Estos instrumentos se planearon y elaboraron como trabajo colegiado por un equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación del CID, en colaboración con el CCHEP; se contó también con el apoyo de los estudiantes de la Maestría en Educación del CID.

Cuando se concluyó esta etapa, se pilotearon los instrumentos al someterlos a pruebas para conocer los grados de confiabilidad. Este ejercicio se realizó en el mes de mayo de 2012 mediante un test-retest, con dos semanas de diferencia entre la primera y la segunda aplicación. Estos trabajos fueron realizados por los alumnos de la maestría en las escuelas primarias estatales y federalizadas seleccionadas de

los tres municipios. La muestra de los sujetos encuestados fue: 30 docentes, 25 directivos, 25 ATP y 50 estudiantes.

Después de la aplicación, los cuestionarios se sometieron a las pruebas estadísticas que se describen más adelante, y a partir de esas pruebas se construyó una versión final de cada instrumento. Los cuestionarios se componen por tres tipos de ítems: unos de *opción múltiple*, *escala Likert* y *escala de diferencial semántico*. En lo que se refiere a los estadísticos de prueba lo que se usó fue la *r de Pearson* para el caso de los ítems de opción múltiple, mientras que para las escalas se evaluaron con *Alpha de Cronbach*, por todo lo anterior, a continuación, se presentan los resultados.

### **Cuestionario para docentes**

En el cuestionario aplicado a los docentes para la prueba piloto, se contemplaron 190 ítems. De acuerdo a los resultados de la prueba piloto los ítems de opción múltiple tenían en su conjunto 0.717 de coeficiente de correlación *r de Pearson*, mientras que en la *Alpha de Cronbach* se alcanzó un coeficiente de correlación de 0.78, por lo que se les da a estos instrumentos, un nivel de estabilidad aceptable.

Al concluir las pruebas piloto y evaluar al mismo, el instrumento se redujo a 159 preguntas, por lo que se eliminaron aquellos ítems cuyo coeficiente de correlación estaba apareciera por debajo del 0.6, con base en las modificaciones descritas; los ítems tienen en su conjunto 0.83 de coeficiente de correlación.

Después de estos ejercicios, el instrumento en su versión final terminó con cinco apartados, mismos que se refieren a: perfil socio-demográfico y profesional; el proceso de implementación de la reforma; organización y gestión; desarrollo profesional; currículo y evaluación.

### **Cuestionario para directivos**

El instrumento correspondiente a los directivos (directores, subdirectores, supervisores/inspectores, jefes de sector y por las características del instrumento se incluyó también en este rubro a los ATP) se contempló una prueba piloto que contenía 195 ítems. Por lo anterior y de acuerdo a los resultados de la prueba, los ítems de opción múltiple alcanzaron en su conjunto 0.73 de coeficiente de correlación *r de Pearson*, mientras que en la *Alpha de Cronbach*, se registró un

coeficiente de correlación de 0.82, lo que, al igual que en el caso del instrumento de docentes, se les le da un nivel de estabilidad aceptable. En el mismo tenor, el cuestionario para supervisor/inspector y jefe de sector se redujo a 112 ítems y el de los ATP a 127, considerando las peculiaridades de cada función.

### **Cuestionario para estudiantes**

En lo que respecta al cuestionario diseñado para los estudiantes, este fue sometido a un proceso de pilotaje que contenía un total de 91 ítems, la prueba *r de Pearson* para los ítems de opción múltiple arrojó un 0.82, mientras que para las escalas se obtuvo un *alpha de Cronbach* de 0.907, lo que nos arroja un instrumento con un alto nivel de confiabilidad. Por todo lo anterior, se llegó a la versión final del instrumento que terminó con 89 preguntas, situación que nos indica que las modificaciones fueron mínimas.

### **Población y muestra**

Para este apartado, describiremos brevemente cómo se llevó a cabo este estudio, primero se decidió por seleccionar para el estudio las ciudades de Juárez y Chihuahua, se llegó a este punto porque en su conjunto, en estas dos urbes se encuentra asentada más de la mitad de la población total de la entidad: otro criterio para apoyar esta decisión, es que la mayor parte de las escuelas primarias del estado se encuentran ubicadas en estos municipios, y en estos dos puntos también podemos encontrar escuelas urbanas y rurales, de organización completa e incompleta.

En lo que respecta al proceso de selección de la muestra para los docentes, directivos, asesores técnico pedagógicos, y estudiantes, se decidió por elegir un muestreo tipo aleatorio simple. El muestreo se llevó a cabo de manera independiente para cada municipio, es decir, la selección se obtuvo de una muestra extraída a partir de la suma de las tres poblaciones, es decir que se tiene una por municipio, por lo anterior, esto permite un nivel de inferencias más fino o detallado. En el trabajo de aplicación de la encuesta, ésta se realizó a una muestra de los docentes de todos los grados y a una muestra de los alumnos de 5° y 6°. Para el caso de directores, subdirectores, supervisores/inspectores, jefes de sector y ATP,

considerando que la población es pequeña, se muestrearon en conjunto bajo el rubro de *directivos*. Para calcular la muestra se utilizó el programa STATS, con un error máximo aceptable de 5%; el porcentaje estimado de la muestra es de 50%; con un nivel deseado de confianza de 95.

Para la elaboración y aplicación en trabajo de campo de las encuestas y guías de entrevistas, participaron los integrantes del Cuerpo académico y por los estudiantes de maestría de los centros de atención de Chihuahua, Juárez y Ahumada del Centro de Investigación y Docencia y por estudiantes que cursaban la Maestría en Desarrollo Educativo del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado, así como por el equipo de investigadores del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación.

### **Conclusiones**

El aspecto más importante es escuchar y analizar lo que opinan los actores antes mencionados, quienes a partir de sus experiencias informarán de qué manera conceptualizan y abordan la evaluación propuesta por el enfoque por competencias con las indicaciones sugeridas para la evaluación como son: momentos, técnicas e instrumentos.

El análisis apunta a ver de qué manera los maestros se acercan a la ruta formativa y si ésta les ha permitido tomar las decisiones que se requieren para el apoyo y promoción de los aprendizajes esperados. Se intenta rescatar las posiciones y experiencias docentes y directivas al evaluar; y ver hasta dónde dicha práctica les ha posibilitado alcanzar los estándares curriculares para impactar en la mejora de la práctica pedagógica, entendida ésta como la estrategia básica de la política educativa y del plan de estudios vigente, que buscan lograr el mejoramiento de la calidad educativa en México

Bajo las directrices de una Reforma Educativa Neoliberal, casi la totalidad de los actores perciben que el enfoque pedagógico marcado en el Plan de estudios 2011 ha provocado modificaciones en su práctica educativa, inseguridad laboral e incertidumbre. Para más de la mitad de los profesores encuestados manifiestan que

las exigencias y control en su trabajo docente se vieron incrementadas desde que se implantó la RIEB. Además de diseñar, desarrollar y evaluar las actividades de sus alumnos con un enfoque diferente al que venían aplicando, también se les demanda más inversión de su tiempo, horarios extra y toda una gama de tareas complementarias y de capacitación, así como la elaboración de portafolios de evidencias, informes y registros, etc.

Los conceptos relacionados con la evaluación han ido cambiando en los últimos años, se han incorporado concepciones que intentan estar a la par de los avances en diferentes campos del saber humano:

En fin, que la “evaluación” (término y concepto de aparición reciente en el campo de la pedagogía, pues los trabajos datan de este siglo, como antes ha quedado apuntado) ha sido interpretada como sinónimo de “medida” durante el más largo periodo de la historia pedagógica... En la actualidad se hace patente una divergencia entre los conceptos de evaluación que se manejan a nivel teórico y la práctica real en las aulas... la necesidad de incorporar a los procesos de enseñanza un modelo de evaluación cualitativo, que sea capaz de ofrecer datos enriquecedores acerca del desarrollo del alumnado y no sólo de los resultados que obtiene a través de medios no precisamente muy fiables. (Casanova, 1998, Pág. 3)

Evaluar resulta ser un tema relevante y prioritario para muchos de estos actores, el tema es de interés cotidiano, permea en todas las actividades escolares, pero al parecer para algunos esta modalidad se ha convertido en un problema, porque su conceptualización, seguimiento y aplicación no ha podido ser atendida a cabalidad, tal y como lo marca el Plan de Estudios 2011, mismo que nos indica que se debe “evaluar para aprender”. Cuando se les pregunta a los 5 actores si consideran que el enfoque ha modificado el trabajo de los maestros al evaluar los procesos de aprendizaje: el 75 % de los Docentes, Directivos y ATP,s coinciden de manera positiva en que Sí consideran el enfoque al evaluar. Sólo un poco más de 50% de los Supervisores coinciden con la posición de los maestros. Lo interesante de este rubro resalta cuando los estudiantes encuestados expresan en un 62% que Casi Siempre y Siempre, para mejorar sus calificaciones se tienen que aprender las cosas de memoria.

“Aquí se destacan ciertas distancias entre visiones y experiencias de quién es evaluado y de quien evalúa”. Pero algunos maestros parece que estas propuestas de la evaluación formativa y sus técnicas e instrumentos son complejas y difíciles

de llevar a cabo tal y como se lo proponen; y varios la visualizan como una suma, una simple medición, algunos ejemplos:

Evaluar es poner un valor numérico a los conocimientos. (EIM/1113/EEVC/1).

La evaluación para mí es medir los conocimientos y las habilidades que han adquirido para mejorar o para bueno sí, para mejorar si soy yo o para cambiar las estrategias de enseñanza. (JRV\_CH\_PROFESORA(1)/7-8).

Evaluar es medir al final de cuentas el conocimiento y las habilidades que ha ido adquiriendo o desarrollando el alumno, pero ese el medir es el último paso de todo el proceso, porque la evaluación inicia desde por ejemplo desde que estás iniciando una clase y eso sabemos todos ¿no? (JRV\_CH\_PROFESORA/8-9).

Evaluar es medir el logro que cada uno de los niños tuvo para un aprendizaje esperado...si es eso medir el nivel de logro que tuvo cada uno de los niños. (MAG\_CH\_1\_PROFESORA EIM/1113/MDAG/ 5-6).

Evaluar para mí es un proceso de medición donde tomo en cuenta todos los trabajos de los niños. (MLR\_CH\_PROFESOR/ 5-6).

Vemos que el arraigo que tienen estas concepciones donde los profesores entrevistados equiparan la evaluación con la medición, para ellos evaluar es medir, y la mejor manera de medir es a través de los exámenes o productos, todo ello a pesar de las aportaciones del constructivismo y del énfasis en la evaluación formativa del enfoque por competencias, parece que las prácticas de evaluación tradicional se mantienen inalteradas. Lo que se observó en las informaciones vertidas en las entrevistas, es que al parecer la cantidad de maestros que todavía no han interiorizado el enfoque formativo de la evaluación de los aprendizajes, es considerable, algunos de los informantes señalan que aún no alcanzan a comprender la propuesta en toda su extensión, con todas sus implicaciones y momentos para evaluar: como una serie de procesos para valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados. Esto no puede depender de una sola técnica o instrumento, porque se estaría evaluando sólo conocimientos, habilidades, actitudes o valores de manera desintegrada, no articulada.

Para entender un poco más los problemas de los actores con esta práctica, podemos observar lo que varios maestros(as) expresan preocupación y cierta disposición para intentar un cambio en esta práctica; aunque no lo hacen integralmente, su visión ya se enfoca hacia un cambio.

Lo que expresan algunos entrevistados, explican por qué algunos no acatan todas

las indicaciones del nuevo enfoque y aducen que: evaluar tal y como nos lo piden es muy difícil; al parecer resulta un ejercicio altamente complejo y tardado para casi todos los profesores, y más aún para los que tienen grupos numerosos de más de 30 alumnos, situación que dificulta, dicen, acatar técnicas e instrumentos sugeridos porque es una tarea agobiante, que ocupa mucha atención, de tal manera que por el tiempo y las cargas, no cumplen con todo lo sugerido y recurren sólo a prácticas no articuladas como revisar sólo tareas, proyectos, productos del portafolios, trabajos de equipos y exámenes orales o comprados en la zona.

En lo que se refiere a los instrumentos utilizados dicen sólo utilizar uno o dos, la mayoría; y los menos tres o más instrumentos de los propuestos para evaluar formativamente con este enfoque por competencias. Al final de este análisis no encontramos en la muestra trabajada de profesores, directivos, supervisores y ATP; quién dijera que sí cumple a cabalidad con los tres momentos para la evaluación (diagnóstica, formativa, y sumativa) y/o con la mayoría de la técnicas e instrumentos recomendados para evaluar integralmente. La mayoría de los profesores no trabajan de manera integral este aspecto evaluativo, refieren hacerlo sólo de manera parcial, fragmentado, con tendencias cuantitativas meramente y respondiendo principalmente a los criterios de tiempo, saturación, requerimientos administrativos y/o apreciaciones subjetivas del docente sobre los desempeños de sus estudiantes.

Se destacan argumentos del por qué no cumplen a cabalidad con el nuevo enfoque formativo, aducen de manera significativa: es muy complicado y lleva mucho tiempo, por lo que terminan calificando de manera sumativa con exámenes escritos elaborados por otras instancias, exámenes orales que combinan con las rúbricas, materiales de los portafolios; otros se enfocan sólo en revisar y calificar los apartados de los libros o con las tareas. Una gran parte de los docentes se centran más en los cuadernos, pero encontramos también a los que sí llevan de manera parcial las listas de cotejo simples, portafolios de evidencias, rúbricas, etc. Fue recurrente ubicar a profesores (as) que simplemente suman para calificar tareas y trabajos, o lo se enfocan en las participaciones, asistencia, puntualidad; otros

manifiestan que con las nuevas disposiciones y acuerdos, los directivos les indican que no pueden reprobar a sus estudiantes y esto aunque acumulen faltas o no hayan trabajado ni mostrado elementos que demuestren aprendizajes, por lo que algunos dicen, no le ven sentido a invertirle tiempo a este proceso, se encontró que otros hasta consideran para calificar el uniforme. Queda mucho por investigar y faltaría contrastar estos resultados con los reportes de observación para cruzar y estructurar explicaciones más cercanas a la realidad cotidiana de los docentes y sus prácticas con los estudiantes en esta experiencia con la RIEB.

### Referencias bibliográficas

- Casanova, M. A. (1998). La evaluación educativa, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Muralla, (pp.67-102).
- Huerta, M. (2005). El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario. *Política y cultura*, (24), 121-150. Recuperado 2015, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-77422005000200006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422005000200006&lng=es&tlng=es)
- Latapí, P. (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, México. 6 (2).
- Moreno, P. (2010). La política educativa en la globalización. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Zemelman, H. (Julio del 2011). *Conocimiento y Sujetos Sociales, Contribución al Estudio del Presente*. La Paz, Bolivia.

**Recibido:** 2 de marzo de 2016

**Evaluado:** 18 de abril 2016

**Aprobado para su publicación:** 6 de junio de 2016