

# Implementación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008–2018): avances, resistencias y lecciones para el futuro

## Implementation and evaluation of the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education in Mexico (2008–2018): Progress, resistance, and lessons for the future

Fabio Morandín Ahuerma\*  
Abelardo Romero Fernández\*\*  
Laura Villanueva Méndez\*\*

\* Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Filosofía con mención *Cum Laude* y miembro del SNII Nivel I. Entre sus obras destacan los libros *Inteligencia artificial: oportunidades y retos para la educación* (Concytep, 2024), *Principios normativos para una ética de la inteligencia artificial* (Concytep, 2023) y *Neuroética fundamental y teoría de las decisiones* (Concytep, 2021), así como 50 artículos individuales y colectivos. Realizó una estancia postdoctoral en el Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF) de Buenos Aires. Ha dirigido diversos proyectos de investigación y múltiples tesis. Revisor SpringerNature. Premio "Arte, Ciencia y Luz". Líneas de investigación: educación, ética de la IA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6082-2207>, correo electrónico: [fabiomorandin.a@correo.buap.mx](mailto:fabiomorandin.a@correo.buap.mx)

\*\* Profesor-Investigador de Tiempo Completo Definitivo en el Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Doctor en Educación Superior por la Universidad La Salle (ULSA). Licenciado en Lenguas Modernas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro del Cuerpo Académico BUAP-CA-354 "Estudios Regionales Transdisciplinarios". Cuenta con el reconocimiento Prodep (2020–2026) y es miembro del SNII. Autor de diversas publicaciones en revistas indizadas y capítulos de libros, y ponente en distintos congresos como Mextesol y BBELT. Líneas de investigación: educación, enseñanza del inglés. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1935-4365>, correo electrónico: [abelardo.romero@correo.buap.mx](mailto:abelardo.romero@correo.buap.mx)

\*\*\* Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la BUAP. Maestra en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, Licenciada en Psicología por la BUAP. Doctorante en Educación en la Universidad La Salle (ULSA). Tiene reconocimiento Prodep. Miembro del Cuerpo Académico BUAP-CA-354 "Estudios Regionales Transdisciplinarios". Entre sus publicaciones se encuentran "Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria" y "Calidad de la educación superior regional desde la perspectiva de estudiantes de psicología en la región nororiental de Puebla, México". ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1161-0379>, correo electrónico: [laura.villanueva@correo.buap.mx](mailto:laura.villanueva@correo.buap.mx)

### Cómo citar este artículo:

Morandín Ahuerma, F., Romero Fernández, A., y Villanueva Méndez, L. (2025). Implementación y evaluación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México (2008–2018): avances, resistencias y lecciones para el futuro. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 13(25), 151-173. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v13i25.617>



## Resumen

Este artículo analiza la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México (2008–2018) como un esfuerzo para mejorar la calidad educativa mediante un enfoque basado en competencias. La reforma buscó establecer un marco curricular común (MCC) que promoviera el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, con énfasis en la formación integral del estudiante. Además, se implementaron mecanismos de profesionalización docente a través del Programa de Formación Docente en Educación Media Superior (Profordems) y la certificación de competencias (Certidems), mientras que las instituciones educativas fueron evaluadas mediante el Padrón de Calidad del Sistema Nacional de Bachillerato (PC-SINEMS), a través del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS) y de los Organismos de Apoyo a la Evaluación (OAE). La metodología utilizada en este estudio sigue un enfoque documental y de análisis histórico-crítico, basado en la revisión de acuerdos gubernamentales, decretos, informes institucionales y literatura académica. Los hallazgos muestran que, aunque la RIEMS logró avances en la estandarización curricular, la capacitación docente y la evaluación de planteles educativos, enfrentó graves resistencias en su aplicación, lo que llevó a su cancelación en el año 2019. Sin embargo, el artículo argumenta que la nueva iniciativa del gobierno federal denominada "Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana", en el año 2025, la cual busca reducir los subsistemas educativos a solo dos y establecer un certificado único digital de bachillerato, bien pudiera recuperar algunos aspectos puntuales de la RIEMS. Los autores consideran que, a pesar de las controversias, la reforma dejó lecciones valiosas sobre la importancia de un enfoque educativo flexible, contextualizado y sostenible en la educación media superior de México.

**Palabras clave:** Competencias educativas, evaluación docente, educación media superior, política educativa en México, RIEMS.

## Abstract

*This article analyzes the implementation of the Comprehensive Reform of Upper Secondary Education (RIEMS) in Mexico (2008–2018) as an effort to improve educational quality through a competency-based approach. The reform aimed to establish a common curricular framework (MCC) that fostered the development of generic, disciplinary, and professional competencies, emphasizing the holistic education of students. Additionally, mechanisms for teacher professionalization were introduced through the Teacher Training Program for Upper Secondary Education (Profordems) and competency certification (Certidems), while educational institutions were evaluated through the National High School System Quality Registry (PC-SINEMS) by the Council for the Evaluation of Upper Secondary Education (COPEEMS) with the support of Evaluation Support Organizations (OEA). The study employs a documentary and historical-critical analysis approach, reviewing government agreements, decrees, institutional reports, and academic literature. Findings indicate that while RIEMS achieved progress in curriculum standardization, teacher training, and school evaluation, it faced*

*significant resistance in its implementation, ultimately leading to its cancellation in 2019. However, the article argues that the new Federal Government initiative, the "Comprehensive Plan for the National High School System of the New Mexican School" set for 2025, which aims to consolidate educational subsystems into two and establish a single digital high school certificate, may recover some key elements of RIEMS. Despite controversies, the authors conclude that the reform provided valuable lessons on the importance of a flexible, contextualized, and sustainable educational approach in Mexico's upper secondary education system.*

**Keywords:** *Educational competencies, teacher evaluation, upper secondary education, education policy in Mexico, RIEMS.*

## Introducción

El "Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana" busca la reducción de los 31 subsistemas de educación media superiores existentes a únicamente dos: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico. Esta unificación, de acuerdo con el anuncio oficial (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2025) busca facilitar la revalidación y portabilidad de estudios, otorgando un certificado único digital de bachillerato nacional. Actualmente la matrícula total en México en el nivel medio superior es de 5 millones 572 mil alumnas y alumnos, el 52% son mujeres y el 48% son hombres (SEP, 2025).

La historia del último medio siglo de los subsistemas de bachillerato en México se remonta a 1969 con la creación de los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar. En 1973 se fundó el Colegio de Bachilleres, que se expandió por todo el país, convirtiéndose en una de las modalidades con mayor número de estudiantes. En 1979 se estableció el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica —Conalep—, fortaleciendo la educación técnica. A lo largo de los años surgieron diversos subsistemas, como los CECyTE y los bachilleratos universitarios, cada uno con su propia historia y enfoque (Dirección General del Bachillerato [DGB], 2013).

Un hito importante en la enseñanza media superior en México fue el Congreso Nacional del Bachillerato, celebrado en Cocoyoc, Morelos, en 1982. Este congreso buscó precisar las finalidades, objetivos y aspectos comunes del bachillerato, lo que sentó las bases para la implementación del llamado "tronco común", que consiste en un conjunto de materias básicas que todos los estudiantes deben cursar, independientemente de la especialización o área de estudio que elijan posteriormente. El propósito del tronco común fue proporcionar una cultura integral, conocimientos esenciales y herramientas metodológicas necesarias para desenvolverse en el mundo y en estudios superiores (DGB, 2013; Ortiz, 2009).

Otro paso importante fue la reforma constitucional del 9 de febrero del 2012 para fortalecer el sistema educativo del país. Esta reforma modificó los artículos 3 y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, estableciendo la educación media superior como obligatoria y gratuita para todos los mexicanos (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012a, 2013).

El gobierno de la República actualmente realiza esfuerzos por mejorar la educación media superior en México y ha anunciado una serie de medidas, todavía en ciernes, con la rúbrica “Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana”, que básicamente está impulsado por tres ejes:

- Fortalecimiento: mejorar la vida en las escuelas para lograr la permanencia de las y los estudiantes, actualizar los planes de estudio, mejorar los planteles y construir comunidades escolares seguras y participativas.
- Integración: articular los subsistemas educativos de educación media superior para mejorar la atención de la población, integrar el Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana.
- Ampliación: ofrecer más lugares para garantizar el derecho a la educación, ampliar la cobertura nacional (SEP, 2025).

Toda vez que la Reforma Integral de la Educación Media Superior —RIEMS— durante el periodo 2008–2018 compartió muchos de estos anhelos, consideramos que una valiosa aportación es recuperar aquellos aspectos procedimentales, históricos y de contenido que la Reforma Integral visualizó y que, en ciertos aspectos, logró para la mejora de la calidad de la educación en nuestro país. La RIEMS, al igual que las iniciativas actuales, buscó unificar los subsistemas bajo un marco curricular común, dotar a la educación de una combinación de habilidades duras y blandas (Ramírez y Manjarrez, 2022), así como la profesionalización de habilidades pedagógicas del personal docente. Se trató de un proyecto que permitió aplicar medidas específicas para mejorar tanto la infraestructura escolar como el desarrollo del personal académico. Su propósito era garantizar una educación de calidad mediante la implementación de evaluaciones específicas para clasificar a las instituciones por niveles y la incorporación de estrategias en el aula y en el currículo, como el enfoque por competencias genéricas, no solo de tipo académico, sino para enfrentar los retos de la vida y tener alumnas y alumnos mejor preparados (Razo, 2018).

Como era de esperarse, esta reforma generó múltiples inquietudes, especialmente entre los docentes y los sindicatos nacionales, que la percibieron como una amenaza a la hegemonía política y a los sistemas ortodoxos de promoción, los cuales priorizaban la antigüedad de los profesores y el sistema de escalafón, algunas veces por encima de la calidad de sus clases o el perfil idóneo de los docentes para impartir las asignaturas afines a su preparación profesional (Olaskoaga et al., 2018).

## Metodología

La metodología empleada para este estudio se llevó a cabo mediante un enfoque documental y de análisis histórico-crítico, con el objetivo de examinar la RIEMS en México durante el periodo 2008–2018. Para ello se realizó una revisión de fuentes primarias y secundarias, incluyendo documentos oficiales, acuerdos gubernamentales, reformas constitucionales, marcos normativos y reportes institucionales emitidos por la Secretaría de Educación Pública —SEP— y otros organismos relacionados con la educación media superior en México, como lo fue el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS— (DOF, 2009).

Este análisis documental permitió identificar las principales estrategias de la RIEMS, tales como el Marco Curricular Común —MCC— (DOF, 2008b), los programas de formación y certificación docente (Profordems y Certidems) y los procesos de evaluación institucional (COPEEMS, 2013). Asimismo se examinaron publicaciones académicas que ofrecen distintas perspectivas sobre la reforma, incorporando tanto posturas favorables como críticas. Se prestó atención a la reacción de los diferentes actores del sistema educativo, incluyendo docentes, sindicatos y autoridades gubernamentales, con el fin de comprender los factores que influyeron en la interrupción de la RIEMS.

Por lo anterior, este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles fueron los principales alcances, limitaciones y repercusiones de la RIEMS en México durante el periodo 2008–2018? A partir de esta cuestión, el objetivo del presente artículo es analizar la implementación de la RIEMS, su impacto en la educación media superior, las resistencias que enfrentó y las lecciones que pueden extraerse para los actuales proyectos en el país para ese nivel educativo. Para ello, como ya se dijo, se examinan las políticas y estrategias clave, así como las dinámicas sociales y políticas que influyeron en su desarrollo y cancelación.

## La Reforma Integral de la Educación Media Superior —RIEMS—

El objetivo general de la RIEMS fue elevar la calidad de la educación impartida en escuelas pertenecientes al nivel medio superior en México, a través del Sistema Nacional de Bachillerato —en adelante SNB— (DOF, 2008a). Esta fue una política educativa que pretendía ser de largo plazo, implementada por la administración federal del 2006 al 2012, por el presidente Felipe Calderón Hinojosa —PAN—, y continuada del 2012 al 2018 por el presidente Enrique Peña Nieto —PRI—, a través de la SEP. La RIEMS estuvo a cargo de cinco Secretarías de Educación Pública: inició con Josefina Vázquez Mota, desde su inicio

en el 2008 al 2009, años en los que se firmó la mayoría de los acuerdos; posteriormente, Alonso Lujambio Irazábal del 2009 al 2012; José Ángel Córdova, 2012; Emilio Chuayffet Chemor, 2012–2015, y finalmente Aurelio Nuño Soto, 2015–2017. A la llegada de Otto Granados Roldán —2017–2018— la reforma fue detenida.

¿Cuáles fueron las medidas y líneas de acción que el gobierno de México implementó para mejorar la calidad de la educación en la enseñanza media?

- Primero: implementar una educación basada en el desarrollo de competencias genéricas, académicas y profesionales, a partir de la integración de un Marco Curricular Común (DOF, 2008b).
- Segundo: la definición y regularización de las diferentes modalidades a través de un *silabo* o plan de estudios homologado para todas o casi todas las escuelas pertenecientes al Sistema Nacional de Bachillerato —SNB— (DOF, 2008a).
- Tercero: el establecimiento de mecanismos de gestión para el logro del MCC mediante la profesionalización y la certificación de los docentes, a través de un diplomado nacional acreditable denominado Programa de Formación Docente en educación media superior —Profordems— y de la obtención de la Certificación de Competencias Docentes para la educación media superior —Certidems— (DOF, 2008c).
- Cuarto: la creación de un Padrón de Calidad del Sistema Nacional del Bachillerato de la Educación Media Superior —PC-SINEMS— a través de un proceso de evaluación de cada escuela, por medio de un Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS— (DOF, 2009), organismo autónomo conformado legalmente como asociación civil y que otorgaba a los planteles educativos los niveles IV, III, II y I, donde IV era el nivel más bajo y I el nivel más alto de puntuación.
- Quinto: creación de un Marco Curricular Común. El MCC, definido en el Acuerdo Secretarial 444 del Comité Directivo del SNB (DOF, 2008c) consideraba que la enseñanza media debía tener como objetivo la apropiación de competencias y habilidades específicas por parte de los alumnos; esto es, que el objetivo último de la educación, más que la acumulación de información sumativa, debía ser la transformación de los educandos en personas capaces de gestionar de manera exitosa su vida, y para ello se requería que en las aulas se desarrollasen once competencias genéricas y sus atributos, que más adelante se describen.

El concepto de *competencia* en educación hace referencia a la capacidad de un individuo para movilizar de manera integral conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la resolución de problemas y situaciones dentro de distintos contextos (Vitello et al., 2021). A diferencia de la enseñanza tradicional basada en la memorización de conteni-

dos, el enfoque por competencias enfatizaba la aplicación del aprendizaje en escenarios significativos, fomentando la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. En el marco de la RIEMS, las competencias se estructuraron en tres categorías: genéricas, disciplinares y profesionales, cada una de ellas orientada a desarrollar en los estudiantes las herramientas necesarias para su vida académica, laboral y social (DOF, 2008b). A continuación se detallan las competencias genéricas, que constituían el perfil de egreso esperado para los estudiantes de bachillerato.

## **1. Educación basada en competencias**

- Competencia genérica número 1. Autodeterminación y cuidado de sí mismo con claridad de sus propios objetivos. Esto se refleja en que el alumno puede enfrentar dificultades sabiendo sus fortalezas y sus debilidades; puede reconocer sus emociones y saber cuándo pedir ayuda; sabe tomar decisiones dentro de sus posibles alternativas y de acuerdo con un proyecto de vida; asume consecuencias y administra los recursos disponibles.
- Competencia genérica número 2. Es sensible a las expresiones artísticas y puede participar e incluso crear sus propias manifestaciones estéticas.
- Competencia genérica número 3. Lleva una vida saludable a través de la práctica de algún deporte; evita el consumo de sustancias nocivas para su salud y cultiva relaciones interpersonales sanas.
- Competencia genérica número 4. Sabe expresarse de manera correcta, tanto oral como por escrito; hace análisis e interpretación de los discursos; se puede comunicar en una segunda lengua y maneja tecnologías de la información y comunicación de manera correcta.
- Competencia genérica número 5. Aplica métodos preestablecidos, por ejemplo, pensamiento complejo y científico en la solución de problemas; construye sus propias hipótesis, genera modelos y trata de comprobarlos en su propia experiencia.
- Competencia genérica número 6. Construye su propio criterio a partir de fuentes de información confiables, analiza pros y contras de la argumentación y reconoce los prejuicios propios y los de los demás.
- Competencia genérica número 7. Es un autodidacta y puede articular diferentes campos de conocimiento, establece relaciones y aplica lo aprendido a su vida diaria.
- Competencia genérica número 8. Trabaja en equipo; sabe cumplir metas de forma colaborativa; propone soluciones y estrategias, y asume una actitud constructiva en diversos grupos de trabajo.

- Competencia genérica número 9. Tiene conciencia de su responsabilidad social; participa en los procesos democráticos de su comunidad y de su país; privilegia el diálogo como modo de solución de los conflictos; conoce sus derechos y sus obligaciones, y se mantiene informado del ámbito local, nacional e internacional.
- Competencia genérica número 10. Es respetuoso de las diversas manifestaciones interculturales, de la diversidad en todos los ámbitos y de las distintas expresiones; es consciente de la igualdad, de la dignidad y de que toda persona goza de los mismos derechos.
- Competencia genérica número 11. Contribuye al desarrollo sustentable y responsable del planeta; sabe que debe existir un equilibrio entre los intereses de corto plazo y los efectos ambientales de largo plazo (SEMS, 2008).

### **Las competencias disciplinares**

Un *silabo* o plan de estudios homologado que debían cubrir todas las escuelas a través de asignaturas específicas comprendidas en el Acuerdo Secretarial del Comité Directivo del SNB 656 (DOF, 2012b), en el que se definen las siguientes materias:

- a) Matemáticas: álgebra, aritmética, cálculo, trigonometría y estadística.
- b) Ciencias experimentales: física, química, biología y ecología.
- c) Ciencias sociales: historia, derecho, sociología, política, antropología, filosofía, economía y administración.
- d) Comunicación: lectura y expresión oral y escrita; taller de lectura y redacción; lengua adicional al español, y tecnologías de la información y la comunicación.

### **Competencias profesionales**

Aunque no se enumeran las competencias profesionales específicas, no se descartó la inclusión de la educación técnica profesional, esto es, planes de estudio flexibles en que se les capacite a los educandos en diversos oficios bajo las normas nacionales específicas; por ejemplo, los bachilleratos tecnológicos, agropecuarios, administrativos, y con otras orientaciones laborales, de acuerdo con los enfoques de capacitación para el trabajo que tuvieran. Si bien el bachillerato general no contempla talleres en sus aulas sino laboratorios experimentales, muchas escuelas en México cuentan con el desarrollo y certificación de profesional técnico en diversos oficios.

En México se imparten bachilleratos con distintos enfoques: generales o propedéuticos sin formación para el trabajo; bachilleratos generales con formación para el trabajo; bachilleratos tecnológicos, y bachilleratos profesionales técnicos.



## 2. Certificación docente

El segundo paso en la RIEMS en México contempló, según el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008c), la definición y desarrollo de ocho competencias docentes y sus atributos específicos, esto es, habilidades aplicadas a la cátedra para alcanzar el MCC; para ello se implementó la capacitación a gran escala de todos los docentes de bachillerato a través de lo que se denominó Programa de Formación Docente —Profordems— que básicamente fue, entre otros, un “Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior” que impartían las universidades afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior —ANUIES— (SEMS, 2009), o la “Especialidad en Competencias Docentes”, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional —UPN—.

### Las competencias docentes requeridas

El perfil del docente definido en el Acuerdo Secretarial 447 (DOF, 2008c) consistió en que todo maestro que imparta clases en enseñanza media debe poseer las siguientes competencias:

- Competencia docente número 1. Capacidad de organizar su formación continua a lo largo de toda su trayectoria profesional; esto incluye sus propios procesos de construcción de conocimiento que se traduce en estrategias de enseñanza y aprendizaje; es un maestro dispuesto a ser evaluado y forma parte de una comunidad docente; también maneja TIC —tecnologías de la información y las comunicaciones— y TAC —tecnologías del aprendizaje y conocimiento—, así como una segunda lengua.
- Competencia docente número 2. Dominio y estructura de los saberes generales y específicos de su clase para facilitar las experiencias de aprendizaje significativo en sus alumnos, esto es, vincula el aula con los contextos de vida de sus estudiantes.
- Competencia docente número 3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias genéricas del MCC, y ubica los saberes en contextos disciplinares, curriculares y sociales más amplios. Aplica un enfoque de enseñanza basado en resolver problemas y hacer proyectos de investigación por parte de sus alumnos dentro de su comunidad.
- Competencia docente número 4. Efectividad, creatividad e innovación en la práctica de los procesos de enseñanza, para ello utiliza distintas tecnologías, ofrece fuentes bibliográficas confiables y promueve el desarrollo integral del alumnado.
- Competencia docente número 5. Practica una evaluación con un enfoque formativo y por competencias de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto se

traduce en seguimiento académico de sus alumnos, comunicación asertiva para las áreas de mejora, utiliza las distintas modalidades de evaluación diagnóstica: formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, transversal, etcétera.

- Competencia docente número 6. Construye un ambiente propicio para el aprendizaje colaborativo y autónomo, esto es, genera inquietud en los alumnos para que desarrollen habilidades autodidactas y utilicen las tecnologías a su alcance.
- Competencia docente número 7. Construcción de un ambiente sano e inclusivo entre los estudiantes, en donde expresen sus propias ideas con respeto a los derechos humanos de toda la comunidad académica, como la libertad de creencia, valores y prácticas sociales. También propicia el desarrollo de la conciencia cívica, ética y privilegio del diálogo en la solución de cualquier diferencia o conflicto. Desarrolla en los alumnos la conciencia de mantener la escuela en buen estado físico y la higiene, así como el autocuidado y la preservación de la salud.
- Competencia docente número 8. Se involucra en el proyecto de mejora continua de su institución y apoya la gestión de su escuela. Participa en los distintos cuerpos colegiados, vinculación con la sociedad y generación de comunidades educativas.

Estas son, a grandes rasgos, las características del perfil docente que, dentro del MCC, desarrolla una educación basada en competencias.

## Certificación

Habiendo acreditado el diplomado del Profordems o la especialidad en Competencias Docentes en la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros que así lo solicitaran podían acceder al proceso para la Certificación de Competencias Docentes en la Educación Media Superior —Certidems— (SEMS, 2009).

Esta certificación consistía en presentar un portafolio con las evidencias de estar realizando un proceso de enseñanza y de aprendizaje basado en el MCC y en las competencias docentes antes descritas durante el Profordems, así como una entrevista con un comité académico de evaluación especializado. Posteriormente se emitía el veredicto favorable o no de la certificación de cada docente participante. Se debe destacar que tanto el Profordems como la Certidems eran “acreditables”, por lo que se tenían varias oportunidades de aprobación en caso de no haber acreditado alguno de los procesos.

Según el Acuerdo 286 (DOF, 2017), a aquellos profesores que no contaran con un título universitario —licenciatura— se les ofrecía la posibilidad de presentar un examen general de conocimientos, a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior —Ceneval—.

### 3. Evaluación de las escuelas *in situ*

Como tercera medida de la RIEMS en el proceso de ingreso al SNB se contemplaba la evaluación de cada escuela por un Organismo de Apoyo a la Evaluación —OAE— conformado por una asociación civil; esto es, un equipo de evaluadores —quienes a su vez también tenían experiencia docente o directiva— acudía a la escuela para verificar las condiciones pedagógicas y materiales en las que estaban trabajando.

Esta evaluación era realizada por el COPEEMS a través de un OAE, que eran organizaciones de la sociedad civil integradas por profesores acreditados y que debían cumplir requisitos jurídicos y de recursos materiales para poder entrar al padrón de proveedores de servicios de evaluación del COPEEMS, esto es, personas morales bajo el régimen de asociación civil o sociedad civil cuyo objeto social fuera la evaluación de planteles educativos. El costo de la evaluación para los planteles era de aproximadamente 1,933 hasta 10,545 dólares estadounidenses, dependiendo del tamaño del plantel, número de alumnos, evaluadores requeridos y nivel evaluado. Los nivel IV y IVa eran para planteles de educación a distancia o alternos, eran evaluaciones documentales gratuitas que no requerían de la visita de un OAE. Los equipos de los OAE podían ser desde uno hasta siete evaluadores, dependiendo del número de alumnos del plantel evaluado. Los evaluadores eran profesores y profesoras con título universitario, y muchos de ellos con posgrados, además de haber recibido la capacitación correspondiente dentro de los programas que el COPEEMS les ofrecía. Además, los evaluadores eran acompañados por uno o dos RA —representantes académicos del COPEEMS—, quienes se encargaban de supervisar el trabajo que realizaban los evaluadores. Hay que destacar que la gran mayoría de los RA estaban bien capacitados y contaban con amplia experiencia en los procesos de evaluación *in situ* (Tapia, 2021).

#### El proceso de evaluación

La SEP solicitaba al COPEEMS la evaluación de los planteles que contrataran este servicio y el COPEEMS, a su vez, designaba a uno de sus OAE del padrón de organismos evaluadores.

La evaluación *in situ* se llevaba a cabo en tres días, dependiendo el tamaño de la institución educativa y se hacía conforme al "Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y promoción al Sistema Nacional de Bachillerato, Versión 3" (COPEEMS, 2013). Para el año 2018, la Secretaría Académica del COPEEMS había redactado ya una cuarta versión del manual, con una serie de mejoras y la experiencia de más de dos mil visitas socializadas y sistematizadas. Sin embargo, el "Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media

Superior (Versión 4.0)” nunca se utilizó, aunque se puede acceder a él desde la página de archivo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (COPEEMS, 2018).

## La GOVE

Los aspectos que se debían evaluar, a través de un instrumento interno denominado *Guía de Observación y Verificación de Evidencias* —GOVE—, eran los siguientes:

- Planes y programas. Evaluación de los planes y programas de estudio que correspondieran al modelo educativo–pedagógico y que incluyeran los perfiles de ingreso y egreso; la estructura curricular con las asignaturas que cursaban; los programas específicos de cada asignatura; las bibliografías, y mecanismos de evaluación diagnóstica, formativa, sumativa, autoevaluación, heteroevaluación, transversal, etcétera, y que todos los aspectos anteriores estuvieran acordes a la educación por competencias y a los lineamientos de la RIEMS.
- Profesiograma docente. Que los perfiles de los docentes fueran acordes a las asignaturas que estaban impartiendo a través de un profesiograma en que claramente quedara estipulada la licenciatura de cada maestro y las materias que sí podía impartir y las que no.
- Observación docente. La evaluación docente a través de revisión del *curriculum vitae* del profesor, grados académicos, portafolio de evidencias y, lo más importante, una muestra al azar de maestros que eran observados y videograbados al momento de impartir sus clases, llenando el evaluador un *check list* con la rúbrica que demostraba si el profesor impartía o no su clase por competencias, esto es, si aplicaba o no el Acuerdo 447 del Sistema Nacional de Bachillerato (DOF, 2008c).

Lo anterior acompañado de una breve encuesta a cinco alumnos, al término de la clase, para verificar las habilidades docentes y la *naturalidad* de la clase impartida. Se observaba básicamente los tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Al final se daba un puntaje que determinaba si se consideraba como “docente tradicional” o “docente con enfoque por competencias”. Se debe advertir que se evaluaba solo a aquellos docentes que ya hubieran acreditado tanto el Profordems como la Certidems, preferentemente.

- Cuerpos colegiados. Otro aspecto importante de la evaluación eran los procesos académicos internos, esto es, que los profesores estuvieran conformados en las academias correspondientes a cada área general de conocimiento: básicamente Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Humanidades y Comunicación–Inglés. También se crearon academias correspondientes a Educación Física y

Educación Artística. En cada caso debían presentar evidencias de conformación, reuniones periódicas con los acuerdos y el seguimiento de dichos acuerdos.

- Tutoría, asesoría y apoyo psicopedagógico. También se verificaba que los alumnos contaran con acompañamiento a través de tutorías, la cual se evaluaba en dos aspectos: tutoría como proceso de apoyo al alumno y acompañamiento durante su formación, identificando necesidades y problemas a través del seguimiento personalizado del docente-tutor, y por otro lado, un Departamento Psicopedagógico que pudiera darle servicio personalizado a los alumnos que así lo requirieran, ya fuera por problemas familiares, adicciones, deserción, bajas calificaciones, peligro de reprobación, etcétera, así como la orientación vocacional necesaria.

Era importante verificar que cada uno de estos programas tuviera las actividades de apoyo permanentes y sistematizadas, esto es, un horario, un lugar exclusivo para las entrevistas, canalización a otras instituciones, vinculación con padres de familia, entre otras actividades.

- Servicios administrativos. Se observaba además si el plantel tenía los servicios de administración escolar adecuados, por ejemplo, que se llevara un registro competente de calificaciones, trayectoria académica, resguardo de la documentación, así como la posibilidad de generar análisis de datos estadísticos a partir de los resultados obtenidos por los alumnos.

También se determinaba si tenían la posibilidad de *revalidar* materias entre un plantel y otro, sin importar el sistema o subsistema al que perteneciera (bachillerato general, técnico, agropecuario, etcétera).

Seguimiento de egresados era otro aspecto importante para conocer el destino de cada alumno: si ingresó a la universidad, a un campo laboral, si emigró, etcétera.

- Infraestructura y condiciones del inmueble. La infraestructura de la escuela era evaluada a través de recorridos y listas de cumplimiento o incumplimiento de disposiciones básicas de operación, así como de las Normas Oficiales Mexicanas —NOM— aplicables. Se tomaban fotografías de cada una de las áreas para el dictamen posterior pormenorizado.
- Salones de clase. En la visita *in situ* se evaluaba que los salones de clase estuvieran debidamente iluminados, ventilados, con recursos tecnológicos como proyector y otros recursos didácticos como pizarrón, mesa-bancos suficientes, una mesa para el docente y que los cupos fueran de menos de 50 alumnos para Nivel III, 45 para Nivel II y 40 para el Nivel I.

- Laboratorios. Se evaluaba que los laboratorios de ciencias y los talleres incluyeran los equipos necesarios, mobiliario, herramientas, instrumental, materiales, manuales de operación, señalamientos de seguridad, extintores, botiquín, espacios apropiados para el manejo y almacenamiento de materiales y sustancias peligrosas, regaderas, lavaojos, por citar algunos aspectos.
- TIC y TAC. Los evaluadores verificaban que el plantel educativo contara con las tecnologías de la información y la comunicación adecuadas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como son computadoras conectadas a internet y diferentes *software* requeridos, además de una ofimática.
- Biblioteca. Los alumnos debían contar con un sistema bibliotecario adecuado a los requerimientos de sus programas de estudio. Ya fuera una biblioteca con libros impresos o una biblioteca digital a la que todos tuvieran acceso, o ambos, así como bases de datos, acceso a bibliotecas remotas y préstamos a domicilio, en caso de libros impresos. El espacio de la biblioteca debía ofrecer ventilación, iluminación, sillas, mesas, catálogo de títulos, acceso a internet y suficientes libros, al menos un ejemplar por cada 25 alumnos en el Nivel III, 20 ejemplares por alumno en el Nivel II y 15 ejemplares por alumno en el Nivel I.
- Sala de maestros. Tampoco se descartaba que los docentes contaran con su propio espacio exclusivo, sala o un salón de maestros con las facilidades para realizar su trabajo fuera del aula: preparación de materiales didácticos, revisión de tareas y calificación de exámenes, etcétera, y que tuviera acceso a internet.
- Canchas deportivas. En cuanto a fomentar estilos de vida saludables, el plantel debía contar con áreas para la práctica de algún deporte, ya sea dentro de las instalaciones o incluso fuera, a través de algún convenio con las autoridades locales. Esto es, que garantizara que los jóvenes tuvieran acceso a canchas de basquetbol, volibol o fútbol, que son los deportes más comunes en México. La mayoría de los planes de estudio hasta hoy, contemplan la asignatura de Educación Física, al menos una vez por semana. También era deseable que se contara con espacios para el desarrollo de otras habilidades lúdicas, artísticas, culturales, como música, danza y otras expresiones creativas. Muchas escuelas cuentan con "banda de guerra", que consiste en un grupo de alumnos que tocan tambores y clarines para la ceremonia de honores a la bandera, que es el paso de una escolta de alumnos con el lábaro patrio y posteriormente se canta el Himno Nacional, esta ceremonia se realiza en muchas escuelas todos los lunes a primera hora.
- Servicios básicos y extras. También se supervisaba que la escuela contara con los servicios básicos adecuados, como son agua potable, baños suficientes para alumnos, alumnas y trabajadores, así como servicios adicionales que podían ser la

cafetería con alimentos sanos, servicio de transporte, papelería, servicio médico, seguridad pública, barda perimetral, uso de uniforme, acceso a diferentes becas, y algún otro específico de cada plantel.

- **Mantenimiento.** Se supervisaba además que toda la infraestructura estuviera bajo el cuidado de personal de limpieza y de mantenimiento permanente, ya que debían contar con el material, las herramientas, los insumos y las bitácoras que así lo demostraran.
- **Protección civil.** Otro aspecto que evaluar era si la escuela contaba con un adecuado plan de contingencia, esto es, un manual de protección civil en donde se designan las comisiones de salvamento respectivas, los materiales necesarios como son extintores de fuego llenos y que no estuvieran caducados, escaleras, rutas de evacuación marcadas, puntos de reunión señalados, y que todo ello estuviera avalado por la autoridad de Protección Civil local correspondiente. También se evaluaba que el plantel contara con los accesos necesarios para personas con alguna discapacidad motriz.
- **Sustentabilidad.** También era deseable que los alumnos, junto con sus maestros, realizaran acciones para la sustentabilidad del planeta, que podía ejecutarse desde un programa de ahorro de energía dentro del plantel, pasando por la recolección de materiales reciclables como el PET, hasta acciones de saneamiento en espacios como lotes baldíos, mantos acuíferos o siembra de árboles dentro y fuera de la escuela, esto es, acciones específicas locales para generar una conciencia ecológica global.
- **Perfil del director.** Otro aspecto importante en la evaluación era el Acuerdo 449 del SNB que se refería al perfil del director de la escuela, a quien, además de la revisión de su *curriculum vitae*, se consideraba si contaba con alguna capacitación dentro del Programa Especializado en Habilidades Directivas dentro del SNB, y hasta qué punto mantenía un Programa de Mejora Continua —PMC— (DOF, 2008d), que consistía en un diagnóstico de las fortalezas y necesidades de la comunidad educativa y de infraestructura, así como el seguimiento de los indicadores de reprobación, abandono y eficiencia terminal, entre otros puntos. Se ponderaban las acciones concretas que realizaba para mejorar las condiciones generales del plantel. Incluso se evaluaba su liderazgo dentro de la comunidad educativa. Todo esto mediante entrevista al director, encuesta entre el personal administrativo y ponderación de perfil conforme al “Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior” (DOF, 2008d).

- Encuesta a estudiantes. Por último, para conocer la impresión general de los alumnos sobre los servicios que recibían se aplicaban dos instrumentos de evaluación: el primero una encuesta con 16 reactivos a los jefes de grupo; la segunda, una encuesta en línea, más amplia, en la que participaba 10% o más de la población total, con la que se hacía una investigación más detallada de los servicios que ofrecía el plantel.

## Dictamen

A partir de los resultados de la evaluación que se obtenían con estos instrumentos se generaba un dictamen por parte del OAE en el que, además de informarle al plantel las observaciones y recomendaciones específicas para la mejora de la calidad de los servicios educativos ofrecidos, se le otorgaba un grado de avance en su ingreso y permanencia al SNB, consistente en la clasificación de Plantel Nivel III (ingreso), Nivel II (superior) o Nivel I (consolidado). Se les otorgaba por un periodo de dos años para la atención de las observaciones y de seis meses para aquellas observaciones urgentes que debían atender, por ejemplo, relacionadas con medidas de seguridad básicas para la comunidad educativa.

Del mismo modo, los docentes observados eran calificados con un puntaje, y estando por debajo o por encima de la escala media, se les denominaba “profesor por competencias” o “profesor tradicional”, debiendo en el segundo caso tomar las medidas adecuadas para reformular su estilo de enseñanza para alcanzar las metas específicas de la RIEMS, así como la evaluación de “idóneo” o “no idóneo” si cumplía o no con el perfil profesional solicitado para impartir cada asignatura.

El reporte de evaluación era una síntesis de los distintos aspectos evaluados en el plantel y debía integrarse con la información recabada en los diversos reportes, que eran los cuestionarios, las encuestas, los guiones de evaluación de infraestructura y las entrevistas empleados para obtener información y evidencias, antes y durante la visita de evaluación.

Por último, la escuela recibía un “Informe de evaluación y dictamen del plantel” de aproximadamente cien páginas, por parte del COPEEMS, en el que se explicitaba detalladamente la metodología de la evaluación, los resultados de la visita, los aspectos evaluados y cada una de las observaciones específicas y recomendaciones puntuales de cada aspecto: planes y programas, planta docente, biblioteca, tecnología, sanitarios, aulas, áreas deportivas, plan de mejora, tutorías, academias, protección civil, sustentabilidad, seguridad, vinculación, etcétera. Todos los dictámenes, con vigencia de dos años, eran supervisados por Rafael Hernández González, director Académico del COPEEMS, así como por Sonia Rivera Leonides, subdirectora Académica, quienes además coordinaban a los RA.



## La contrarreforma

Como es posible anticipar, un proceso de evaluación detallado que implicaba diversos ámbitos de la vida educativa, incluyendo no solo al personal docente, sino también al directivo y administrativo, además de tocar intereses sindicales y laborales establecidos por el *statu quo*, generó resistencias y posturas críticas respecto a la continuidad de este proyecto.

A pesar de los beneficios que aporta todo proceso de monitoreo y evaluación de la calidad educativa, la RIEMS como tal fue cancelada, básicamente, por las presiones de grupos de maestros, especialmente pertenecientes a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación —CNTE—, quienes se opusieron vehemente a la evaluación, argumentando que se trataba de una política impuesta por los organismos económicos internacionales, y segundo, que las condiciones de desarrollo de las diversas regiones del país no permitían una evaluación estandarizada por el atraso de algunas entidades como Oaxaca y Chiapas, por lo que no podían ser medidas con los mismos criterios; asimismo argumentaron que más que de una reforma educativa se trataba de una reforma laboral que atentaba en contra de los derechos de los propios maestros y que amenazaba su ingreso, permanencia y jubilación dentro de la entonces llamada “carrera magisterial” (Alarid, 2016).

Cabe decir que la necesidad de incrementar la calidad de la educación no era y no es una política exclusiva de algún organismo extranjero sino una política histórica de México y de las Naciones Unidas en conjunto, dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible —ODS— para combatir las desigualdades estructurales, la falta de oportunidades, la igualdad de género, la tolerancia, una vida más sana y, en general, las competencias básicas para una mejor vida de los educandos (Huerta-Estévez et al., 2023).

El COPEEMS había afirmado que los criterios de evaluación consideraban las condiciones de desarrollo para cada región del país y servían para visibilizar las necesidades específicas y apoyos que se requerían en cada población; muchos directores de escuela, incluso, deseaban que sus carencias materiales fueran documentadas para que, de esa manera, fueran atendidas desde las autoridades educativas centrales (COPEEMS, 2018).

En cuanto a los modos de enseñanza y de aprendizaje en la evaluación docente, dejó aflorar vicios de maestros que no cumplían con sus programas de estudio, casos acallados de violaciones a los derechos de las alumnas y los alumnos, ausentismo, malos tratos y otras prácticas perniciosas que debían, y aún deben, erradicarse en el magisterio, sin importar el nivel educativo (Rodríguez y Nava, 2021).

En cuanto a los derechos laborales, el proceso de evaluación que hacía el COPEEMS no consideraba la situación laboral, en todo caso, definía un perfil idóneo que se alcanzaba

a través de la capacitación adecuada para la obtención de competencias; de hecho, se evaluaba precisamente a quienes ya había cursado el Profordems y de preferencia ya estuvieran certificados a través de la Certidems (COPEEMS, 2018).

Sin embargo, la mañana del miércoles 16 de enero del 2019, mediante un sucinto comunicado, el presidente del COPEEMS anunció que “por distintos factores” la Asamblea General había determinado la disolución del Consejo, no así el Padrón de Calidad del Sistema Nacional del Bachillerato de la Educación Media Superior (PC-SINEMS), pero fue esa la actividad pública que cerró el organismo (COPEEMS, 2019).

Las últimas cifras sobre el PC-SINEMS para el año 2018 eran que se habían acreditado 2,308 planteles de un total de 17,799, lo que representaba el 13% de la totalidad de escuelas de enseñanza media en México. De ellos, 22 planteles se encontraban en el Nivel I, 190 en el Nivel II, 1,279 en el Nivel III y 817 en el Nivel 4 (COPEEMS, 2018).

Posteriormente, el 15 de mayo del 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un decreto por el que se derogaron diversas disposiciones en materia educativa: una de ellas el párrafo tercero del artículo 3° que determinaba que el ingreso al servicio docente y la promoción, tanto en educación básica como media superior, se llevaría a cabo mediante concursos de oposición abierta para garantizar la idoneidad de los docentes. También se refería a la aplicación específica de criterios, términos y condiciones para la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente. Todo el párrafo referente a lo anterior quedó derogado, dando fin a la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (DOF, 2019).

## Discusión

La implementación de la RIEMS representó un esfuerzo sin precedentes en México para estandarizar y mejorar la calidad educativa del nivel medio superior. Su diseño estructurado y basado en un marco curricular común, así como en procesos de evaluación y certificación docente, tuvo como finalidad fortalecer la formación de los estudiantes mediante un enfoque en el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales.

Uno de los principales logros de la RIEMS fue la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato —SNB— que buscaba garantizar estándares de calidad en todas las instituciones, independientemente de su adscripción. A través de mecanismos como la Certidems y el Profordems, se intentó reducir las desigualdades en la enseñanza y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, a pesar de los avances logrados, su implementación encontró obstáculos tanto políticos como administrativos.

Entre los aspectos más controvertidos de la RIEMS estuvo la resistencia por parte de docentes y sindicatos, que percibieron las medidas de evaluación y certificación como una amenaza a sus derechos laborales. En particular, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación —CNTE— manifestó su oposición, argumentando que la reforma imponía estándares educativos poco contextualizados a las realidades regionales, además de considerar que se trataba de una política impulsada por organismos internacionales con un enfoque neoliberal (López-Aguilar, 2013). Esta tensión evidencia el desafío de equilibrar la necesidad de estandarización con el reconocimiento de las diferencias socioeconómicas y culturales en el país.

Desde un enfoque pedagógico, diversos estudios (Alveranga et al., 2021; Pereira, 2021) han señalado que la orientación por competencias, aunque dotó a los estudiantes de herramientas concretas para facilitar su inserción laboral y mejorar su desempeño académico en educación superior, pudo haber privilegiado la empleabilidad sobre una formación integral, limitando así el desarrollo del pensamiento crítico y la educación humanística. En este contexto, resulta especialmente destacable la lucha del Observatorio Filosófico de México por preservar un lugar relevante para la filosofía y las humanidades en el MCC (Morado, 2011).

Otro aspecto clave de la RIEMS fue la implementación de un sistema de evaluación a través del COPEEMS, el cual estableció parámetros para clasificar a las instituciones en diferentes niveles de calidad. Aunque este proceso permitió identificar áreas de mejora y generar recomendaciones específicas para cada plantel, también fue objeto de críticas, pues se argumentó que no tomaba en cuenta las condiciones de infraestructura y recursos en zonas marginadas, lo que generaba una brecha de desigualdad en la evaluación de los centros educativos.

A pesar de las dificultades que enfrentó la RIEMS y su posterior cancelación, es razonable argumentar que su diseño y ejecución dejaron lecciones valiosas para la formulación de actuales y futuras políticas educativas. La estandarización curricular, la profesionalización docente y la evaluación institucional siguen siendo elementos fundamentales en la búsqueda de una educación media superior de calidad. No obstante, cualquier nueva reforma deberá considerar la diversidad regional, el papel de los actores educativos y la viabilidad de su implementación en el largo plazo.

En este sentido, es importante reflexionar sobre hasta qué punto la discontinuidad de las reformas educativas afecta la consolidación de avances en el sistema educativo mexicano. La falta de continuidad y la politización de los cambios en la educación han impedido que iniciativas ambiciosas como la RIEMS alcancen su máximo potencial.

## Conclusión

El análisis de la RIEMS permite concluir que se trató de un esfuerzo ambicioso para transformar la educación media superior en México a través de la implementación de un Marco Curricular Común —MCC—, la profesionalización docente y la evaluación institucional. Su objetivo principal era garantizar estándares de calidad en todo el sistema educativo, independientemente de los subsistemas o regiones del país. Para ello se establecieron mecanismos como el Sistema Nacional de Bachillerato —SNB—, la certificación de competencias docentes —Certidems— y la evaluación de planteles a través de los Organismos de Apoyo a la Evaluación —OAE— del Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior —COPEEMS—.

En cuanto a la pregunta de investigación sobre cuáles fueron los principales alcances, limitaciones y repercusiones de la RIEMS en México durante el periodo 2008-2018, este trabajo evidencia que sus alcances se reflejaron en la creación de un marco estructurado de enseñanza basado en competencias, la estandarización de planes de estudio y la implementación de mecanismos de evaluación orientados a la mejora continua. Sin embargo, sus limitaciones estuvieron marcadas por la resistencia sindical y docente, las dificultades para adaptar un modelo uniforme a contextos educativos diversos y la falta de voluntad política, que terminó por frenar su consolidación. Como consecuencia, su cancelación impidió evaluar su impacto a largo plazo y dejó pendiente la necesidad de políticas educativas estables y con continuidad.

Las repercusiones de la RIEMS siguen siendo debatidas en el ámbito educativo, ya que, si bien su desaparición respondió a factores exógenos, su estructura y objetivos continúan siendo referencia en el diseño de nuevas políticas públicas educativas. La necesidad de mejorar la educación media superior sigue vigente, y cualquier intento de reforma debe considerar la inclusión de las voces de los docentes, la viabilidad logística y la adaptación a las realidades regionales. En este contexto, el “Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana”, anunciado en enero del 2025 (SEP, 2025), plantea una nueva reestructuración del sistema de educación media superior, buscando reducir los 31 subsistemas existentes a solo dos: el Bachillerato Nacional General y el Bachillerato General Tecnológico. Esta medida, al igual que la RIEMS en algunos aspectos, pretende estandarizar la formación académica y facilitar la movilidad estudiantil, hoy mediante un certificado único digital de bachillerato nacional. Sin embargo, su éxito dependerá de la capacidad del sistema educativo para incorporar las lecciones aprendidas de reformas previas, asegurando que la unificación no genere más desigualdades y que las instituciones cuenten con los recursos necesarios para su implementación efectiva.

Dado que la RIEMS dejó un precedente en la modernización del sistema educativo, se recomienda que futuras investigaciones se enfoquen en analizar los efectos a largo plazo de las competencias adquiridas por los egresados durante la implementación de la RIEMS, evaluar los impactos de la discontinuidad de políticas educativas en la calidad de la enseñanza, y comparar modelos internacionales que hayan logrado una integración efectiva de estándares educativos sin generar conflictos laborales. Asimismo sería relevante realizar estudios que exploren la percepción actual de los docentes y directivos sobre los procesos de certificación y evaluación impuestos en aquella época y compararla con el impacto que la Nueva Escuela Mexicana tendrá o está teniendo en la reestructuración del bachillerato nacional.

## Referencias

- Alarid, J. D. (2016). *Reforma educativa o reforma laboral: Reestructuración del trabajo y la identidad docente en México* [Ponencia]. XI Seminario Internacional de la Red Estrado. [https://redeestrado.org/xi\\_seminario/pdfs/eixo2/240.pdf](https://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo2/240.pdf)
- CD-SNB [Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato] (2010, oct. 28). *Acuerdo número 11/CD/2010 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO\\_numero\\_11\\_CD2009\\_Comite\\_Directivo\\_SNB.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/ACUERDO_numero_11_CD2009_Comite_Directivo_SNB.pdf)
- COPEEMS [Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior] (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y promoción al Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3)*. <https://drive.google.com/file/d/liqKglFmRQXyxo-UivdjMJyGOPcIsXC8u/view>
- COPEEMS (2018). *Manual para evaluar planteles que solicitan ingresar o permanecer en el Padrón de Buena Calidad del Sistema Nacional de Educación Media Superior (Versión 4.0)*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/copeems-manual-para-evaluar-planteles-sf.pdf>
- COPEEMS (2019, ene. 16). *Comunicado a Organismo de Apoyo a la Evaluación de la disolución del COPEEMS*. <https://drive.google.com/file/d/1VRDKbuDYzbAF5UQ9xPEieEdaRf8Wrtbn/view?usp=sharing>
- DGB [Dirección General del Bachillerato] (2013). *El desarrollo de la educación media superior en México*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/antecedentes_dgb)
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2008a, sep. 26). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_numero\\_442\\_establece\\_SNB.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_numero_442_establece_SNB.pdf)
- DOF (2008b, oct. 21). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_444\\_marco\\_curricular\\_comun\\_SNB.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_444_marco_curricular_comun_SNB.pdf)
- DOF (2008c, oct. 29). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0)

- DOF (2008d, dic. 2). *Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_449\\_competencias\\_perfil\\_director.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_449_competencias_perfil_director.pdf)
- DOF (2009, ago. 26). *Acuerdo número 3/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato*. [https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div\\_docencia/demsys/acuerdos/cd-snb/Acuerdo3.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/adminyserv/gesuniv/div_docencia/demsys/acuerdos/cd-snb/Acuerdo3.pdf)
- DOF (2012a, feb. 9). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0)
- DOF (2012b, nov. 20). *Acuerdo número 656 por el que se reforma y adiciona el Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, y se adiciona el diverso número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general*. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo\\_656\\_reforma\\_adiciona\\_444\\_adiciona\\_486.pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acuerdo_656_reforma_adiciona_444_adiciona_486.pdf)
- DOF (2013, sep. 11). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0)
- DOF (2017, abr. 18). *Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo*. [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/12234/14/images/Nuevo\\_acuerdo286.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/12234/14/images/Nuevo_acuerdo286.pdf)
- DOF (2019, may. 15). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)
- Huerta-Estévez, A., Severino-Parra, C. A., y León, F. V. (2023). Agenda 2030 y educación de calidad en México, avances en el cumplimiento para el 2030. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), e518. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1567>
- López-Aguilar, M. d. J. (2013). Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, (179), 55-76. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>
- Morado, R. (2011). En favor de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior. *Murmillos Filosóficos*, 1(1), 19-25. <https://revistas.unam.mx/index.php/murmillos/article/download/59260/52326>
- Olaskoaga Larrauri, J., Mendoza Sepúlveda, C., y Marúm Espinosa, E. (2018). Una valoración de la Reforma Integral de la Educación Media Superior desde el punto de vista del profesorado. El caso de la Escuela Preparatoria No. 9 del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la Educación Superior*, 47(185), 139-165. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602018000100139](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602018000100139)
- Ortiz de Thomé, C. (2009). *Algunas notas acerca del Bachillerato Universitario*. ANUIES. <http://publicaciones.anui.es.mx/acervo/revsup/res077/txt3.htm>

- Ramírez Chávez, M., y Manjarrez Fuentes, N. (2022). Habilidades blandas y habilidades duras, clave para la formación profesional integral. *Revista de Ciencias Sociales y Económicas*, 6(2), 27-37. <https://doi.org/10.18779/csyev6i2.590>
- Razo, A. E. (2018). La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100090](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090)
- Rodríguez, F., y Nava, J. (2021). Motivación y ausentismo laboral en instituciones de educación media superior en México. *Revista In Memoria*, 7(18), 3-29. <http://colpaxmex.com/wp-content/uploads/2020/11/18-IM.pdf#page=3>
- SEMS [Sistema de Educación Media Superior] (2008). Bachillerato General por Competencias (BGC) [Web]. Universidad de Guadalajara. <http://sems2.sems.udg.mx/bachillerato-general-por-competencias>
- SEMS [Subsecretaría de Educación Media Superior] (2008, may. 1). *SEMS SEP y ANUIES convocan a Universidades para capacitar a docentes del Nivel Medio Superior*. Secretaría de Educación Pública. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en\\_mx/sems/Port\\_06052008\\_sep\\_y\\_anuies\\_convocan\\_a\\_universidade](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/Port_06052008_sep_y_anuies_convocan_a_universidade)
- SEMS (2009, mar. 7). *Programa de Formación Docente (PROFORDEMS)*. Secretaría de Educación Pública. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/programacion\\_de\\_formacion\\_docente](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/es/sems/programacion_de_formacion_docente)
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2021). *Estadística educativa. México. Ciclo escolar 2020-2021*. [https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/estadistica\\_e\\_indicadores\\_entidad\\_federativa/estadistica\\_e\\_indicadores\\_educativos\\_15MEX.pdf](https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/estadistica_e_indicadores_entidad_federativa/estadistica_e_indicadores_educativos_15MEX.pdf)
- SEP (2025, ene. 13). *Plan Integral del Sistema Nacional de Bachillerato de la Nueva Escuela Mexicana*. <https://www.sinembargo.mx/wp-content/uploads/2025/01/13enero25-Bachillerato-NEM.pdf?x17265#page=1.0>
- Tapia, I. (2021, jul. 28). Remembranza del PC-SiNEMS: el sistema de la RIEMS que mejoraría la educación media superior en México. *Educación Futura*. <https://www.educacionfutura.org/remembranza-del-pc-sinems-el-sistema-de-la-riems-que-mejoraria-la-educacion-media-superior-en-mexico/>
- Vitello, S., Greateorex, J., y Shaw, S. (2021). *What is competence? A shared interpretation of competence to support teaching, learning and assessment*. Cambridge University Press & Assessment. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/Images/645254-what-is-competence-a-shared-interpretation-of-competence-to-support-teaching-learning-and-assessment.pdf>