

IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DE LA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA Y EDUCATIVA: MIRADAS DOCENTES DESDE EL ESTADO DE YUCATÁN

SOCIOEMOTIONAL IMPACT OF TECHNOLOGICAL AND EDUCATIONAL INNOVATION: TEACHING VIEWS FROM THE STATE OF YUCATÁN

Dra. Lucía Guadalupe Reynosa Gómez
lugurego@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9451-9425>
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Tipo de contribución: Artículo de investigación científica

Recibido: 15-04-2023

Aceptado para su publicación: 18-06-2023

Resumen: Se investigó cómo están afrontando los docentes de escuelas preparatorias pertenecientes a una universidad pública del sureste mexicano, el impacto socioemocional de la innovación tecnológica y educativa, como parte de los retos de la nueva realidad escolar después del confinamiento causado por la pandemia. Se utilizó un muestreo no probabilístico estratificado por conglomerados, con un total de 29 docentes; un diseño fenomenológico, con grupos focales y entrevistas procesadas con ATLAS.ti 23.

Se encontró que los profesores tienen la disposición a asumir un papel protagónico, pero les genera estrés que ese rol signifique ser responsables por todas las decisiones; están convencidos que la innovación generada desde su realidad y en colaboración, puede funcionar, si se clarifican los problemas en torno al concepto y están abiertos a ser mejores innovadores y docentes, aunque les preocupa mucho el impacto de la innovación tecnológica y educativa en su salud física y emocional. Con base en los hallazgos, resulta viable impulsar estrategias que contribuyan a dar contención emocional al profesorado y a detonar su potencial innovador, redignificando su rol, desde la innovación colaborativa y situada.

Palabras clave: innovación tecnológica; innovación educacional; docencia

Abstract: It was of interest to investigate how baccalaureate teachers belonging to the Autonomous University of Yucatan are facing the socio-emotional impact of such innovation, as part of the challenges of the new school reality after the confinement caused by the pandemic. A non-probabilistic stratified cluster sampling was used, with a total of 29 teachers; a phenomenological design, focus groups, and interviews, processed with ATLAS.ti 23.

The results showed that teachers are willing to assume a leading role, but it generates various levels of stress for them to be responsible for all decisions; they are convinced that collaborative innovation generated from their reality can work if problems surrounding the concept are clarified and they are open to being better innovators and teachers, although they are very concerned about the impact of technological and educational innovation on their physical and emotional health. Based on the findings, it is feasible to promote strategies that contribute to providing emotional support to teachers and to unleash their innovative potential, helping to revalue their role, from collaborative and situated innovation.

Keywords: technology innovation; educational innovation; teaching

1. INTRODUCCIÓN

Un primer proyecto de investigación del tema de innovación educativa consistió en la construcción de un estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos de innovación educativa, que documentó una escasez respecto a la existencia de esos enfoques, teorías o modelos, así como el papel protagónico del profesorado en la innovación tecnológica y educativa y en el acto educativo en general (Reynosa y Reyes, 2023). Por lo anterior, se dio continuidad al proyecto, con la finalidad de investigar más a fondo ese rol protagónico a través del análisis de sus prácticas educativas para hacer frente a la nueva realidad escolar y el impacto socioemocional de la innovación tecnológica y educativa en dichas prácticas. Pues ante este desafío, el profesorado tiene un papel protagónico en el acompañamiento y cuidado del estudiantado, pero al igual que éste, también presenta necesidades, metas, dificultades, trastornos emocionales, etc.; sin embargo, surge la interrogante de quién proporciona ese cuidado al docente (Hernández *et. al*, 2021).

Se toma la decisión de realizar el proyecto en el nivel de Educación Media Superior (EMS) de México, el cual se caracteriza como aquellos estudios cuyo antecedente obligatorio es el nivel de secundaria y el subsecuente, el nivel de educación superior; comprende los niveles: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. El grupo etario típico para cursar la EMS es de 15 a 17 años (Secretaría de Educación Pública, 2019) y a las escuelas donde se cursa el bachillerato general también se les conoce como “Preparatorias”.

A pesar de los tiempos de confinamiento, las cifras básicas que reporta el Sistema Educativo Nacional para el regreso a la presencialidad (ciclo escolar 2021-2022), dan cuenta del sostenimiento de este nivel educativo, con un total nacional aproximado de 5,230,594 estudiantes matriculados en todas las modalidades de EMS, atendidos por 419,513 profesores, en 21,346 escuelas (Secretaría de Educación Pública, 2022) y algo similar incluso con un ligero aumento, se observa para el ciclo 2022-2023 (Secretaría de Educación Pública, 28 de Agosto, 2022).

Este nivel educativo ha pasado por diversas reformas curriculares y, a la fecha, se encuentra frente a un nuevo cambio, pues a partir de agosto del 2023 da inicio la instrumentación de la reforma federal denominada “Nueva escuela mexicana”. En cuanto al estado de Yucatán es hoy por hoy uno de los estados más prósperos y pujantes del país a pesar de las diversas problemáticas económicas y sociales que le

aquejan, como en otras regiones del país y del mundo. El surgimiento y evolución de la educación media superior en este estado ha estado aparejado a los diversos procesos sociales y políticos tanto estatales como nacionales (Souza, 1967).

Datos de proyección del Consejo Nacional de Población (Conapo) estiman que para el año 2023, la población entre 15 a 17 años sería de 97,500 jóvenes (Universidad Autónoma de Yucatán, 2020), distribuidos en las diferentes modalidades de EMS, entre las que se encuentran las escuelas de educación media superior (o preparatorias), de la Universidad Autónoma de Yucatán; estas escuelas están alineadas al Modelo Educativo para la Formación Integral de esa Universidad (MEFI) el cual a su vez, está en estrecha concordancia con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2019-2030.

Otro referente contextual tiene que ver con la categoría teórica que ha guiado el proyecto desde sus inicios: la innovación. Hoy en día se habla en todos los ámbitos, de la innovación, de lo importante y útil que es innovar, así como de su papel en los procesos de modernización y calidad. Pero ¿qué es la innovación concretamente en educación? ¿Es posible ofrecer una definición objetiva, actual, completa, precisa, útil y convincente?

Estas preguntas no son fáciles de responder, pero son necesarias para contribuir a la delimitación conceptual de este campo, pero no hay una definición única, ya que existen tantas como autores se han interesado en el campo. Por tanto, se considera más productivo sumarse a aclarar la polisemia del concepto y los problemas actuales de su campo y tener una mayor certeza teórica y conceptual al abordar desde la investigación, cuestiones como el impacto socioemocional de la innovación tecnológica y educativa en el trabajo docente, motivo del presente trabajo.

Un primer antecedente de esta investigación tiene que ver con la categoría teórica “Innovación educativa”. A pesar de que las publicaciones en todo el mundo que incluyen en sus títulos el término “innovación” se cuentan por miles, como se constató en una investigación documental sobre la construcción de un estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos de innovación, mediante una revisión sistemática de la literatura (Reynosa y Reyes, 2023), también se evidenció la falta de fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos agrupados en alguna teoría, modelo o enfoque; lo que ha propiciado una serie de problemas concatenados en torno al campo de la innovación educativa y tecnológica, tales como: el cúmulo de definiciones que genera una polisemia del

concepto, que a su vez propicia una ampliación excesiva del campo y una visión superflua del mismo (Kolesnikova, 2020; Sánchez y Escamilla, 2018).

Un segundo problema es la ausencia de una perspectiva filosófica de la innovación, particularmente una fundamentación epistemológica y ontológica de la misma, como una construcción esencialmente humana (Gracia, 2017). Un tercer problema es pretender ignorar la carga valoral e ideológica inherente, explícita u oculta en las concepciones de innovación tecnológica y educativa (Carbonel, 2002), porque la innovación no es aséptica, ni neutra, ni ahistórica (Ortega *et al.*, 2007; Fernández y Alcaraz, 2016).

Un cuarto problema es que la innovación educativa reiteradamente ha sido entendida sólo como innovación tecnológica (Barraza, 2005, 2013; Cebrian, 2013; Carballo, 2015); a partir del siglo XX, la ampliación del concepto paradójicamente trajo esa casi involuntaria visión reduccionista (Godin, 2015). Una consecuencia de esta tendencia es llegar a ver la innovación tecnológica como un fin en sí mismo y no como un medio que adquiere sentido sólo si se conecta y subordina a algo superior, es decir, a los propósitos educacionales como verdadero fin del acto educativo. Desde luego, estamos a favor de los beneficios de la tecnología, pero no concordamos con una visión reduccionista de la innovación, como sólo tecnología; al respecto, Ramírez y Valenzuela (2019), insisten en la importancia de no ver a la innovación como una “cosa”, ni siquiera como un proceso, sino más bien entenderla como una actitud y una práctica continua.

Un quinto problema es la tendencia a imponer innovaciones tecnológicas y educativas “de afuera hacia adentro y de arriba hacia abajo”, como lo ha venido documentando desde hace más de diez años Díaz Barriga (2012); innovaciones frecuentemente alejadas de las verdaderas necesidades y problemáticas de la microenseñanza (Blanco y Messina, 2000) y con una visión acrítica de propuestas que fueron elaboradas para otros contextos (Fernández y Alcaraz, 2016). Y un sexto problema, es la ausencia de evaluaciones situadas y auténticas de las diversas iniciativas de innovación (Barraza, 2013).

En suma, la innovación no es innata, sino que es una construcción humana contextual e históricamente determinada (Godin, 2015; Gracia, 2017), por lo que debe prevalecer una visión humanista de su praxis (Fernández y Alcaraz, 2016). Por tanto, la innovación se aprende y puede desarrollarse mediante formación, entrenamiento y capacitación (Barraza,

2013); en cuanto a la innovación tecnológica, es solo una herramienta, ciertamente muy valiosa, al servicio de la innovación educativa

Asimismo, las innovaciones tecnológicas deben ser analizadas críticamente para valorar su pertinencia en entornos educativos específicos, es decir, tener una perspectiva situada, dando prioridad a las iniciativas de “abajo hacia arriba y de adentro hacia afuera” (Fernández y Alcaraz, 2016). Aunado a ello, el trabajo colaborativo entre pares docentes y con autoridades, es una estrategia de primer orden en estas iniciativas.

Otro antecedente de primera importancia tiene que ver con el profesorado y su interacción con la innovación tecnológica y educativa. Desde mucho antes de la pandemia existe la tendencia a depositar la carga de la innovación y del acto educativo en general sobre los hombros del docente (Carbonel, 2015). Ciertamente, nadie puede negar su papel protagónico en esos procesos. (Martínez, 2009; Monereo y Monte, 2011) La propia UNESCO (2021) reconoce que a medida que la escolarización ha ido creciendo, los profesores se han convertido en actores centrales, pero conferirle prácticamente toda la responsabilidad de la carga académica, laboral, emocional y moral, ha provocado diversas alteraciones en el docente, pues al tener que cumplir con roles diversos, se ve expuesto a altos niveles de estrés que pueden derivar en agotamiento laboral, diversos trastornos físicos, psicológicos y psicosomáticos, así como síndrome de burnout (UNESCO, 2022; Amezcua y Góngora, 2023).

Como la propia UNESCO (2022) ha declarado, la pandemia evidenció lo frágiles que somos, por lo que no queda más que tomar aliento y seguir adelante. Sin embargo, preocupa y mucho, el impacto de ese histórico papel protagónico dado al docente, en su salud física y emocional. Por ejemplo, antes del año 2020, el estrés docente ya era un problema preocupante y, con la crisis global provocada por la pandemia por COVID 19, el problema se intensificó y el regreso a la presencialidad fue más crítico (Cortez, 2021).

Según el informe de la UNESCO, básicamente es el profesorado quien tendrá la gran responsabilidad de educar a los ciudadanos y profesionales que habrán de garantizar nuestra existencia sobre un planeta que hoy sabemos está amenazado; el mismo documento señala que sólo para educación primaria y secundaria, se requerirán en el mundo setenta millones de profesores con ese perfil, ello articulado además con las estrategias para alcanzar los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) particularmente el Objetivo número 4 de la Agenda 2030 (ONU, 2015).

Luego de la pandemia, las expectativas sobre el docente y sus prácticas son aún más altas que las que ya se tenían, principalmente porque se espera que pueda dar respuesta a todas las necesidades académicas de sus estudiantes, resultantes del confinamiento y además proporcionarles contención emocional por las afectaciones que tuvieron; es evidente que la responsabilidad que cae sobre el docente es muy grande (Pinargote *et al.*, 2022), aunque cabría preguntarse quién estaría dando a su vez, contención a los propios maestros, cuando ellos tuvieron que volver a la presencialidad.

Sobre esta temática, por ejemplo, Anaya y Rojano (2020) llevaron a cabo una investigación para analizar las tensiones y emociones docentes durante la pandemia, en diversos centros escolares de Colombia, encontrando que la práctica docente en los centros escolares observados, pese al gran desafío que enfrentó durante ese tiempo, se tomó con una actitud crítica, humanista y flexible, pero no exenta de tensiones como estrés, preocupaciones y sobrecarga de trabajo y de síntomas como depresión y ansiedad.

Pese a lo anterior, si desde antes de la multicitada emergencia sanitaria, los docentes han sido ejemplo de resiliencia, hoy lo son otra vez y aún más, atendiendo a las exigencias educativas surgidas de la famosa “nueva normalidad escolar”; los maestros han estado en el primer frente de batalla, afrontando diversos retos, creando nuevas formas o adaptando las existentes para ayudar a los alumnos a salir adelante. Como acertadamente afirma C. Marcillo (2022): “Siempre ha existido en los docentes ese espíritu de mejorar su praxis manifestando su deseo consciente por innovar, como parte del compromiso ético de su profesión. En este proceso, el docente se sobrepone a incertidumbres, temores, desequilibrio, confusión, confrontación de nuevas ideas”.

Esta situación pone sobre la mesa la necesidad de que las innovaciones partan desde abajo, desde el propio colectivo docente, porque tienen más probabilidades de éxito y continuidad que aquellas que emanan desde arriba (Barraza, 2005; Barraza, 2013; García y Malagón, 2010). Desde principios de este siglo, Carbonel (2022), uno de los pioneros en el tema de la innovación educativa afirmaba que, dado que la fuerza principal es el profesorado, la innovación se produce en mayor grado en espacios educativos poco regulados académicamente, por lo que es necesario que haya una administración más sensible y favorecedora de un clima de libertad en la acción docente. Fernández y Alcaraz (2016), por su parte, aseguran que es posible abordar la educación, el cambio y la innovación desde la otra cara de la educación, no la pesimista y represiva, sino la que

tiene fe en el alumnado y en el profesorado.

A su vez, el reciente informe de la UNESCO (2022), señala en forma contundente:

El trabajo de los docentes implica una enorme responsabilidad y, como tal, debe ser responsable ante la sociedad y, sobre todo, ante el futuro. Para ello, deben sentirse seguros para trabajar en un entorno de apertura y confianza, y libres para promover nuevas formas de pensar y pertenecer al mundo, algo que está en contra de algunas formas recientes de responsabilidad basadas en un excesivo gerencialismo y corporativismo que socava su trabajo en lugar de apoyarlo.

Se está de acuerdo con los intentos -nobles sin duda- de delinear cuáles serían los rasgos docentes que se necesitan para afrontar los grandes retos post pandemia, como los que mencionan Monereo *et al.* (2022): tener una identidad profesional flexible y estratégica, ambiciosos, valientes, que innoven permanentemente y que manejen adecuadamente entornos híbridos de aprendizaje, entre otros rasgos, pero parece que queda fuera de esta ecuación, el que tengan contención emocional que les ayude afrontar el impacto de esta ola, y que en última instancia, encuentren en su labor, el sentido que les haga plenos y felices; eso hasta hoy no parece estar contemplado. Esta es la brecha de conocimiento que nos ocupa.

De allí la importancia de investigar cuál es el impacto que la innovación tecnológica y educativa está teniendo en el ámbito socioemocional de los docentes y contar con evidencias que fundamenten propuestas para su atención y mejoramiento.

De acuerdo con lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos en la investigación:

1. Analizar las reflexiones y emociones que les genera a los docentes asumir un papel protagónico frente a la innovación tecnológica y educativa.
2. Identificar las opiniones de los docentes ante las innovaciones tecnológicas y educativas que provienen “de afuera y de arriba”.
3. Explorar cómo asumen los docentes la visión de la innovación educativa como innovación sólo tecnológica.
4. Valorar las opiniones de los docentes sobre el impacto físico y socioemocional que pueden haber sufrido, asociado con las demandas de una práctica docente con innovación tecnológica y educativa.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

La población (N) estuvo constituida por el total de docentes de tres preparatorias en modalidad presencial pertenecientes a una universidad pública del sureste mexicano. Se utilizó un muestreo no probabilístico estratificado por conglomerados (Hernández y Mendoza, 2023) con un total (n) de 29 profesores: 20 mujeres y 9 hombres, con edades entre los 30 y los 50 años, de las diversas áreas disciplinares y con una antigüedad variable en el puesto; su participación fue voluntaria, a invitación de cada directivo de las escuelas y en función de su disponibilidad de horario.

El estudio se clasifica dentro del enfoque cualitativo (Hernández y Mendoza, 2023); de alcance exploratorio e interpretativo (Vázquez, *et al.*, 2011). Asimismo, fue no experimental, ya que no se tuvo un ambiente controlado en el que se manipularan variables (Mc Guigan, 1996); tuvo una temporalidad transeccional (Pagano, 2000). Además, respondió a un diseño fenomenológico que permitió ver el “fenómeno” de las miradas docentes, tal como se muestra a sí mismo (Heidegger, 2006), describiendo la esencia de la experiencia compartida de los sujetos ante dicho fenómeno, mediante procesos de reconstrucción colectiva (Alvarez-Gayou, 2003).

Para tal fin, se llevó a cabo tanto un proceso de noema, es decir una descripción textual del fenómeno en las diversas facetas exploradas y documentadas por los participantes, como un proceso de noesis, o descripción textual (reflexiva) de los significados de las descripciones textuales a la luz de los referentes teóricos de la investigación. La relación dinámica entre ambos procesos permitió describir la esencia del fenómeno (Moustakas, 1994).

Las cuatro categorías de análisis establecidas fueron:

1. Papel protagónico del docente. Reflexiones metacognitivas y socioemocionales que genera en el profesorado el que se le otorgue un papel protagónico en los procesos de innovación tecnológica y educativa, y en el acto educativo en general (Martínez, 2009; UNESCO, 2022).
2. Innovaciones impuestas. Reacciones metacognitivas y socioemocionales que tienen los docentes, frente a innovaciones tecnológicas y educativas impuestas “de arriba hacia abajo y de afuera hacia adentro” (Díaz Barriga, 2012; Fernández y Alcaraz, 2016; García y Malagón, 2010).
3. Implicaciones de una visión reduccionista de la innovación educativa. Pensamientos y emociones que produce en los docentes la visión

reduccionista de la innovación educativa como sólo innovación tecnológica, convirtiéndose en un fin en sí misma y no en un medio al servicio de los fines educativos (Barraza, 2005; Cebrian, 2013; Carballo, 2015; Godin, 2015).

4. Impacto de la innovación educativa en la salud del profesorado. Opiniones de los docentes acerca del impacto físico y socioemocional asociado con las exigencias que demanda la innovación tecnológica y educativa (Carbonel, 2002; Marcillo, 2022; Pinargote, 2022).

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante grupos focales y cuando no fue posible realizarlos, se recurrió a la entrevista semiestructurada; para ambos casos se presentaron cuatro preguntas a los participantes (previamente validadas por tres expertos), una por cada categoría de análisis. Los grupos tuvieron una duración aproximada de 120 minutos, mientras que las entrevistas fueron de 40 minutos en promedio, cada una. El trabajo de campo se llevó a cabo entre diciembre del 2022 y enero del 2023; todas las sesiones se grabaron con el consentimiento de los participantes y se mantienen en confidencialidad. En la tabla 1 aparecen los datos generales de la aplicación.

Tabla 1. Datos de los grupos focales y las entrevistas

Código de Escuela	Grupo focal / Entrevistas	Cantidad de participantes
ESC_01	Entrevistas	6
ESC_02	Un grupo focal	7
ESC_03	Dos grupos focales	16
Total		29

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Datos de codificación

Técnica	No.	Códigos utilizados en ATLAS.ti
Grupo focal	1	Grup_foc_1_Prof1 a Grup_foc1_Prof8
	2	Grup_foc_2_Prof1 a Grup_foc_2_Prof8
	3	Grup_foc_3_Prof1 a Grup_foc_3_Prof7
Entrevistas	1 a 6	Entrev_Prof1 a Entrev_Prof6

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Por el acuerdo de confidencialidad con los participantes, en la codificación no se revela el género.

El análisis cualitativo de los datos se realizó con el programa ATLAS.ti, versión 23, con el cual se

transcribieron los audios y videos, se cargaron los documentos en el programa, se realizó la conversión de categorías en códigos, se realizó el proceso de codificación simple y se importaron las citas textuales por código al programa Excel, para facilitar el análisis. Los códigos utilizados en ATLAS.ti para las respuestas de los participantes, se muestran en la tabla 2.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Reflexiones socioemocionales de los docentes al asumir un papel protagónico frente a la innovación tecnológica y educativa

Frente a la afirmación de que el docente tiene un papel protagónico en la innovación tecnológica y educativa y en el proceso educativo en general, casi la mitad de los participantes estuvo en desacuerdo, principalmente porque la asociaron con el hecho de tener toda la responsabilidad y tomar todas las decisiones y obviamente rechazan esa idea; expresando opiniones como: “Al decir que el que el docente tiene el papel fundamental, cuidado, a mí me están dando toda la carga de las decisiones que otros tomaron y esos que van a tomar decisiones ¿son docentes? Por las decisiones que vienen desde arriba, el papel protagónico lo tienen otras personas que ni siquiera saben que es estar en un salón con 50 alumnos” (Entrev_Prof3). La respuesta deja entrever emociones mezcladas entre la molestia y la preocupación y un reclamo a la falta de capacidad de quienes toman decisiones.

Sin embargo, la intención de la afirmación es destacar el papel que tienen en el proceso educativo, sin detrimento de la razón principal y última, que es el estudiante y sin ignorar la responsabilidad compartida de todos los actores para el logro de los propósitos educativos; pero la cadena del proceso de toma de decisiones es grande, y ciertamente, los deja fuera de muchas de esas decisiones. Desde una analogía, podemos afirmar que el docente es como el protagonista de una película, asume su rol protagónico y se siente orgulloso de serlo, pero no es responsable por el éxito de toda la película ni por todas las decisiones que se tomen sobre ella, es responsable sólo de lo que corresponde a su papel.

Es decir, aceptan que se les otorgue ese papel protagónico, porque tienen los elementos para afrontar el desafío, como lo plantean Monereo y Monte, (2011), pero les preocupa que eso signifique cargar con toda la responsabilidad de lo que ocurre en el aula y en la escuela, particularmente en materia de innovación tecnológica y educativa.

Lamentablemente, ha sido común colocar sobre los

hombros del docente toda o casi toda la responsabilidad de estos procesos, como la misma UNESCO lo ha reconocido (2022); de allí que varios se rehúsen a aceptar ese papel protagónico. Y, aun así, algunos mentores mencionaron sentir orgullo por ese papel. El resto de los participantes mostró una perspectiva más equilibrada, al estar a favor de un rol compartido con otros actores, como los discentes, los padres de familia y los directivos.

No cabe duda que tanto la metacognición como la carga emocional de ese papel protagónico es un punto que toca fibras sensibles de los profesores, como lo documentan las voces recogidas, unas muy positivas: “un gran compromiso” (Entrev_Prof1)... “felicidad y satisfacción al ver cómo mejoran mis estudiantes” (Grup_Foc_1_Prof3)... “es una inversión pero con eso evito el estrés” (Entrev_Prof6), que reflejan que el maestro se sobrepone a la incertidumbre (Marcillo, 2022), pero en contraste encontramos varias opiniones que reflejan sentimientos negativos, tales como las que se muestran en la figura 1.

Figura 1. Pensamientos y sentimientos negativos en torno al papel protagónico del docente



Fuente: Elaboración propia

Se obtuvieron opiniones cargadas de significado sobre este desacuerdo. Hay reflexiones desde preocupación, ansiedad, frustración y estrés, y van aumentando en grado hasta afirmaciones más inquietantes y preocupantes. Parece haber un sentir compartido de que al ingresar al oficio docente nadie pregunta ¿te gustaría ser responsable en última instancia de todo esto? ...Como se ha visto, desde organismos internacionales (UNESCO, 2022) y en diversos autores (Martínez, 2009; Monereo y Monte, 2011; Monereo et al, 2022), hay consenso en el papel crucial del docente, pero no parece haber una doble vía en el discurso, en el sentido de que el profesorado da todo de sí mismo, pero no queda claro quién o cómo se dará la contención y acompañamiento emocional que al igual que sus estudiantes, también está demandando.

3.2. Postura de los docentes sobre las innovaciones tecnológicas impuestas “de afuera y de arriba”

El punto de vista sobre qué consideran los docentes qué es mejor, que las autoridades educativas les impongan innovaciones tecnológicas y educativas o crearlas ellos y las emociones que ello les genera, arrojó diversos planteamientos algunos de los cuales aparecen en la tabla 3. En la primera columna se muestran las opiniones que no estuvieron de acuerdo con innovaciones impuestas. En la parte central están los puntos de vista que optaron por considerar ambas opciones (impuestas y creadas por el propio docente), y en la última columna las que estuvieron de acuerdo con que sea la autoridad quien determine qué innovación instrumentar.

Tabla 3. Algunas opiniones sobre innovaciones tecnológicas y educativas impuestas

Opiniones en desacuerdo	Opiniones intermedias	Opiniones a favor
Los docentes como todo ser humano, mostramos la rebeldía que tenemos por naturaleza y reaccionamos diciendo por qué me tienes que decir lo que tengo que hacer... (Grup_Foc_1_Prof1)	Yo creo que debe haber un diálogo entre autoridades y profesores para ver qué sería mejor y qué se puede aplicar en la realidad de tu contexto... (Entrev_Prof3)	Siempre hay algo nuevo que sacar... (Entrev_Prof6)
Las autoridades no están en el campo de guerra, como dicen a nivel de cancha, a veces crean o modifican, pero algunos de ellos nunca han dado clases...deberían tomar en cuenta qué dicen los profesores, incluso que dicen los alumnos... (Grup_Foc_1_Prof3)	La alternativa sería que lo dieran como propuesta, no como imposición, dejando una ventanita de acción... (Grup_Foc_1_Prof5)	La oferta que nos haga la dirección me parece estupendo... (Entrev_Prof6)
La imposición puede causar rechazo del docente, porque lo frenan... (Grup_Foc_1_Prof5)	Siento que son las dos... (Grup_Foc_1_Prof7)	Si nos aportan y nosotros generamos y nos supervisan, también está bien, porque se supone que ellos son los que saben... (Entrev_Prof2)

No estoy de acuerdo porque entonces nos están dando como una receta que vamos a seguir, entonces nosotros ¿qué estamos innovando?
(Entrev_Prof2)

Fuente: Elaboración propia

Casi la mitad de los participantes no estuvo de acuerdo con la imposición de innovaciones “desde arriba y desde afuera” y es que, como argumentan Fernández y Alcaraz (2016), comúnmente en los últimos años se ha asociado la idea de la innovación con la de eficacia y calidad en un sentido principalmente instrumentalista y eficientista. Entonces, la imposición de innovaciones educativas se ha vuelto casi una exigencia para cumplir metas cuantitativas de la escuela (muy probablemente también impuestas desde arriba y desde afuera) sin que casi nadie sepa qué cosa es, y sin que tampoco se detalle qué es calidad o eficacia educativas.

Otro punto importante es que, la sola o simple imposición de herramientas pretendidamente innovadoras, no garantiza que se esté innovando, es decir, la innovación no está en las herramientas y su imposición, por muy tecnológicas o novedosas que estas sean. Al contrario, la innovación estaría en el sentido y propósito que se les imprima a esas herramientas en la labor educativa.

No obstante, aunque pocas, hubo opiniones que mostraron una actitud conciliadora hacia ambas posturas, con una amplia disposición a trabajar colegiadamente con sus pares y con sus autoridades para encontrar aplicaciones acordes al contexto, hecho que conecta con la importancia de una innovación colaborativa y situada (Barraza, 2013). En un par de casos, estas opiniones incluso fueron de los mismos docentes que ya habían opinado en otro sentido, por lo que se entiende que completaron su punto de vista. Nuevamente, se aprecia la carga emocional en las respuestas de esta categoría, principalmente las de desacuerdo, proporcionando diversos argumentos de su malestar docente.

3.3. Opinión de los docentes sobre la visión reduccionista de la innovación educativa como innovación sólo tecnológica

La gran mayoría de los participantes comprende cabalmente la existencia de esta visión reduccionista y la reprueban, generando expresiones de preocupación y molestia, como:

“Siento que el proceso no debe ser completamente

tecnológico, sí es una herramienta que nos sirve, que nos va a seguir sirviendo, pero sólo eso...” (Entrev_Prof1).

“Así como tienes todo tu programa bonito, tecnológico, así también debes tener otra opción no tecnológica...” (Entrev_Prof2).

“Innovación no es meramente tecnología, e incluso podríamos ahora dejar un poquito a un lado la tecnología y hacer las cosas de otra manera, sin el uso de la tecnología, no?...” (Entrev_Prof4).

“A mí me vendieron la idea, que si no había un cañón no era una escuela innovadora y la compré perfectamente...” (Grup_Foc_1_Prof7).

Muchos renunciaron o se jubilaron por ese motivo de obligarnos a usar tecnología...” (Grup_Foc_1_Prof5).

“En la evaluación docente hay una pregunta sobre “prácticas innovadoras” y se refiere a si usamos o no tecnología. Es un gran error...” (Grup_Foc_3_Prof7).

Las opiniones en desacuerdo reconocen a la innovación tecnológica como una herramienta valiosa al servicio de la innovación y de la educación, pero no como un fin en sí misma. Una idea creativa es de quien propone como una nueva vía, dejar un poco a un lado precisamente la tecnología y buscar realizar el trabajo docente de otra manera, sin el uso de la misma. Estos datos muestran que los participantes tienen claridad sobre este importante problema conceptual del campo (Barraza, 2005; Blanco y Messina, 2000) y sugieren que la ola de innovación educativa estrechamente vinculada a la tecnología va a impactar mucho más fuerte de lo que ya lo ha hecho, por lo que el cuerpo docente deberá estar preparado para soportar tal impacto.

Un comentario que resalta es que la forma en la que irrumpió la tecnología obligó a varios docentes a irse. Resulta evidente que el impacto ha sido del tamaño de un gigante que varios no han podido enfrentar, lo que muestra tanto la faceta excluyente de la innovación y la tecnología, ya sea por escasez de recursos, falta de conocimiento, o ambas, como otras consecuencias negativas, como una capitalización del conocimiento (entendido como una mercancía en un sistema capitalista); además de una creciente avalancha de innovaciones en educación que han provocado contradicciones y riesgos de “tecnologización del aprendizaje” (Kolesnikova, 2020), a la cual algunos profesores no desean enfrentarse, sean de la edad que sea, y han preferido salir del sistema.

Tal vez por ello los expertos agrupados en organismos internacionales como la UNESCO (2022) proponen como una salida la creación de un nuevo contrato social en educación que repare injusticias como estas. Pero como señala Kolesnikova (2020), a pesar de las buenas intenciones de la comunidad internacional, la desigualdad, la exclusión de las minorías -los migrantes, por ejemplo- y otros graves problemas globales siguen sin resolverse, pese a las “grandes innovaciones educativas”. Incluso la forma improvisada y superficial de responder a los efectos de la pandemia son, afirma esta autora, parafraseando a Z. Bauman, una prueba más de la sociedad líquida en la que vivimos.

Otros docentes aceptan en forma tácita o casi resignadamente esta visión, pero cuestionan la falta de los recursos, al manifestar puntos de vista como: “Podemos crear un estrés innecesario porque vamos a querer que todo se resuelva con nuestros cañones y si no tenemos cañones ¿qué hacemos? Cuando no tenemos cañones y cuando no tenemos electricidad, aun así, vemos qué rayos hacer para educar...” (Grup_Foc_1_Prof5); “Aunque haya muy buenas innovaciones tecnológicas, no tenemos los recursos para usarlas...” (Grup_Foc_3_Prof4).

Estas expresiones ponen de manifiesto la característica ya señalada y de la que no se habla mucho: el carácter excluyente de la tecnología y que como se refleja en las respuestas, provoca emociones de preocupación y frustración. De igual manera, no dejaron de mencionar la creciente aparición de aplicaciones de la llamada inteligencia artificial, que parecen atractivas, pero al mismo tiempo riesgosas y hasta peligrosas porque hacen todo, sin importar si el usuario ha entendido algo al respecto, teniendo que buscar alternativas” para afrontar los riesgos de esas aplicaciones, asumiendo con temor, que conviene usar más la tecnología, que rechazarla.

Y sobre estar a favor de esta visión reduccionista, también encontramos, entre todas, la siguiente opinión: “A mí me gusta mucho la tecnología y considerar la innovación como sólo Innovación tecnológica para mí es un beneficio...” (Grup_Foc_2_Prof1); sería interesante conocer más a profundidad estos casos que contienen emociones positivas y motivantes sobre la tecnología, en relación con situaciones, como el perfil docente y el acceso a los recursos por parte tanto del docente como del discente, entre otras.

3.4. Puntos de vista de los docentes sobre el impacto de la innovación tecnológica y educativa en su salud física y socioemocional

En relación con el impacto de la ola de la innovación

educativa y en particular de la innovación tecnológica, en la salud tanto física como emocional de los docentes, en la figura 2 se encuentran las respuestas más ilustrativas al respecto, haciendo notar que la mayoría de ellas se asociaron con el tiempo de pandemia, y aunque no se les preguntó específicamente sobre ese tiempo, los participantes lo asociaron principalmente a ello, por la huella profunda que dejó en todos.

Figura 2. Principales trastornos físicos y socioemocionales reportados por los docentes



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia, se reportaron diversos trastornos, tanto físicos como emocionales y psicosomáticos, asociados con las presiones de la innovación educativa y tecnológica y del quehacer docente en general, todo agudizado durante el tiempo de pandemia. Como se aprecia, son trastornos importantes, alteraciones emocionales fuertes que probablemente están asociadas con conflictos no resueltos que quedan allí y luego pueden salir de la peor forma (Covey *et al.* 2000). De igual manera, hubo puntos de vista manifestando molestia por cuestiones como: “nos ahogan las cuestiones administrativas, los formatitos, los *exceles*, los *ponle*, *quíta*le. Nosotros somos aquí como “chango mono cirquero”. Yo disfruto hacer mi planeación pero que pidan cosas de otra índole administrativas para hoy, a mí en particular me desespera, me molesta...” (Grup_Foc_1_Prof3). Se denota en esta respuesta una mezcla entre malestar docente y resiliencia, producida por el viejo debate entre lo académico y lo administrativo. No es tema de este trabajo determinar si es académica y laboralmente correcto asignar cargas administrativas al profesorado, lo que sí es claro es el impacto socioemocional que ello trae consigo y más aún si esas demandas implican manejo de plataformas, bases de datos y otras cuestiones tecnológicas.

Incluso hay quien dijo que “fue una experiencia terrible, pero aprendí muchas cosas”

...(Grup_Foc_1_Prof3). Y lo fue a tal grado para algunos docentes que mencionaron, por ejemplo: “...me da pena, pero la situación de pandemia me envió a terapia” ... (Grup_Foc_3_Prof1), o bien: “en la actualidad ya tengo síndrome burnout y por lo mismo he perdido el interés...” (Grup_Foc_1_Prof7). Sobre este impacto físico y socioemocional también mencionan que, dado que hoy “el alumno sea intocable, se ha descuidado mucho la figura del profesor y ha quedado totalmente desprotegida. Por eso ahora hay muchos profesores enfermos con diferentes cuestiones emocionales, de salud, física y psicológica...” (Grup_Foc_1_Prof6).

Sin duda, como lo documentaron Anaya y Rojano (2020), el impacto físico y socioemocional de los tiempos de pandemia, en los cuales la innovación tecnológica y el uso de la tecnología en general estuvieron en el centro de las acciones y decisiones escolares, obligó a los docentes a reorganizar su vida en todas las áreas y de todas las formas. Por último, no pueden dejar de mencionarse respuestas que consideraron que no han tenido ninguna afectación: “la parte emocional está bien porque a mí no me afecta...” (Entrev_Prof2). Y no sólo eso, sino que “de hecho, yo disfruté mucho de la pandemia. En términos personales y educativos no tuve ningún problema...” (Entrev_Prof5); al revisar el perfil de estos dos participantes, se constató que pertenecen al área de las tecnologías de información y comunicación, lo cual puede ser un motivo de explicación de sus respuestas.

Retomando los resultados de la categoría “Innovaciones impuestas”, en la cual se puso de manifiesto que los docentes están convencidos que la innovación colaborativa y situada puede funcionar, tal como el investigador Arturo Barraza (2005, 2013) lo ha planteado desde hace tiempo, se encontró que los mentores identifican sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, reconocen la necesidad de profundizar en el tema y están abiertos a ser mejores innovadores y docentes, aunque les preocupa el impacto en su salud física y emocional, que para organismos internacionales al menos en el discurso, es un tema de importancia central (Organización Mundial de la Salud, 2013; UNESCO, 2022).

En suma, se encontró una gama de matices sobre los trastornos físicos y socioemocionales reportados por los profesores participantes en el estudio, que va desde ningún trastorno, trastornos leves, hasta llegar a casos críticos, a los cuales hay que poner especial atención y encontrar alternativas de solución, pues mientras ellos dan contención emocional a sus estudiantes, la pregunta sobre quien les da contención a ellos, sigue sin respuesta.

4. CONCLUSIONES

Mediante esta investigación se exploraron algunos de los complejos fenómenos implícitos en los datos, porciones de la vida social natural del profesorado de las escuelas preparatorias consideradas y la singularidad de la información en su dimensión contextual, en la cual se han construido los significados expresados en las diversas voces de los docentes. Retomando el principio epistemológico y ontológico de que la innovación es una construcción esencialmente humana y por tanto debe tener un enfoque indiscutiblemente humanista, que es de naturaleza contextual y situada, se recurrió al campo de acción del profesorado para reconocer de viva voz su visión y perspectiva del impacto socioemocional que puede llegar a tener la innovación tecnológica y educativa en su praxis docente.

De acuerdo con el diseño fenomenológico utilizado, se realizaron procesos de noema, o análisis textural de las respuestas, comentarios, opiniones, etc., de los participantes, es decir el “qué del fenómeno”; todas las citas textuales de las voces de las y los profesores, son una muestra “noemica”. Los procesos de noema se relacionaron cualitativamente con procesos de descripción estructural o noesis; todo lo cual favoreció el análisis de la esencia del fenómeno de la dimensión socioemocional de la praxis docente, desde la mirada de la innovación tecnológica y educativa.

En el análisis de las cuatro categorías de estudio, se comprobó que no es posible ignorar la carga metacognitiva, socioemocional, valoral e ideológica inherente, sea explícita u oculta, en los procesos de innovación y en la praxis educativa en sí. Sin embargo, como se afirmó antes, tales elementos están quedando fuera de la ecuación, pero es imperativo que los docentes tengan esa contención emocional que los apoye para afrontar el impacto de la ola de la innovación. Tan importante como la formación de sus estudiantes, es que cada docente encuentre en su labor, el sentido que le proporcione plenitud y felicidad y no estrés, depresión y ansiedad. No es posible permanecer indiferentes a esta necesidad de no sólo exigir al profesor “postpandemia”, que de todo de sí, que se entregue completamente, que por cierto lo está haciendo, sino de ofrecerle el acompañamiento y toda la contención que sea necesaria para que la calidad de educación que proporcione a sus estudiantes sea un reflejo de la calidad de su vida, en todos los órdenes.

En ese sentido, estos hallazgos ofrecen una gama de posibilidades para impulsar estrategias de intervención, para re dignificar y fortalecer su rol, mediante una búsqueda conjunta y realista, desde la

innovación colaborativa y situada; se recomienda impulsar acciones como cursos, talleres e intercambio de experiencias definidos, instrumentados y evaluados desde una perspectiva auténticamente colaborativa y situada que puedan aprovechar el potencial de la cultura e idiosincrasias del entorno local (por ejemplo de la cultura yucateca); tales acciones podrán no ser innovadoras para otros contextos pero sí lo serán para los docentes con quienes se trabaje.

Como resultado de lo anterior, es posible impulsar la integración de esas experiencias docentes, en publicaciones periódicas (artículos) y no periódicas (libros) con un carácter colectivo. En el desarrollo de tales acciones, así como profundizar en investigaciones cuantitativas comparativas con otras poblaciones y cualitativas de tipo investigación-acción, que ahonden sobre los hallazgos presentados en este trabajo.

Desde luego, no se pretendió ni se tuvo el interés de generalizar los resultados a la población a la que pertenece la muestra, dado el carácter cualitativo del estudio, lo que desde el punto de vista cuantitativo puede representar una limitación. De igual modo, contar con un tiempo relativamente corto para llevar a cabo los grupos focales y las entrevistas, así como depender de las agendas de operación de los planteles, fueron otras limitantes fuera del alcance de la investigación.

5. APOYOS Y AGRADECIMIENTOS

Este proyecto es parte de una estancia posdoctoral y se realizó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) y de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Nuestro agradecimiento a las escuelas preparatorias y a los docentes que participaron en el trabajo de campo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amezcu, Adriana & Góngora, José. (2023): Factores predictores del burnout percibido por docentes de una universidad privada en el norte de México. *Memorias CIIIE, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto para el Futuro de la Educación*, 6, 682-686. ISSN: 2594-0325.
- Anaya Herrera, N y Rojano Tovar, C. (2020). Tensiones y emociones de la práctica docente

- en tiempos del COVID 19. [Tesis de Maestría, Corporación Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/7679>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421470003>
- Barraza, A. (2013). ¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa? Universidad Pedagógica de Durango.
- Blanco R., & Messina, G. (2000). Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Convenio Andrés Bello.
- Carballo, R. (2015). *Innovación y gestión del conocimiento. Modelo, metodología, sistemas y herramientas de innovación*. Díaz de Santos.
- Carbonel, J. (2002). La aventura de innovar: El cambio en la escuela. Morata.
- Cebrian, M. (2013). La innovación educativa vs. la innovación tecnológica. En Villa, A. y Rodríguez, A. (Eds.) *Las Universidades como generadoras de la Innovación: Investigación, iniciativa y responsabilidad social. Foro internacional sobre innovación universitaria*. DOI: 978-84-940812-9-3
- Cortez, J. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*. Año VIII edición especial <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2560>
- Covey, S., Merrill, R. y Merrill, R. (2000). Primero lo primero. Paidós Ibérica.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para dar cabida a la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 3(7), 23-40 <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v3n7/v3n7a2.pdf>
- Fernández, Marisol & Alcaraz, S. (Comps.). (2016). *Innovación educativa más allá de la ficción*. Pirámide.
- García, José María & Malagón, L. (2010). ¿Por qué las políticas y reformas curriculares tienen un éxito limitado? El caso del constructivismo y la educación basada en competencias. *Perspectivas Educativas*, 3, 251-262 <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/771>
- Godin, B. (2015). *Innovation contested: The idea of innovation over the centuries*. Routledge. DOI:10.4324/9781315855608
- Gracia, J. (2017). Repensando la innovación educativa en y desde la filosofía. Estudio introductorio. *Quadernos de filosofía*, IV (1), 11-23 <https://cefd.uv.es/index.php/qfilosofia/article/view/10208>
- Havelock, Richard & Huberman, A. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. UNESCO - OIE.
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, M., Ocampo, M., Druet, N. y Aguilar, L. (2021). La docencia como condición humana y social ante la pandemia por Covid-19. En: Trujillo, M. y Flores, E. (Coords.). *Oportunidades para la praxis docente en tiempos de pandemia*. Universidad del Valle de Puebla.
- Hernández, R. & Mendoza, C. (2023). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill.
- Kolesnikova, I. (2020). Innovative Changes in Education of the 2010s: Pro and Cons. *International Dialogues on Education*, 7(1), 91-112
- Marcillo, C. (2022). Innovación didáctica: reflexiones para su desarrollo. En Valenzuela, D. (comp.). *El docente postpandemia, nuevos retos viejas necesidades*. (pp. 76- 81). Editorial Lasallista. https://www.researchgate.net/profile/Arantza-Arruti/publication/366167474_EL_DOCENTE_POSPANDEMIA/links/63945cb4e42faa7e75af0b8f/EL-DOCENTE-POSPANDEMIA.pdf
- Martínez, J. (2009). La innovación educativa, pregunta y respuesta de futuro Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, 10, 79-92 DOI: 77112380006
- Mc Guigan, F. (1996). *Psicología experimental: Métodos de investigación*. Mc Graw-Hill.
- Monereo, Carles & Monte, M. (2011). Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria. Graó.

- Monereo, Carles & Reyes, Paula (2022). El docente postpandemia. Hacia una nueva identidad profesional. En Valenzuela, D. (comp.). *El docente postpandemia, nuevos retos viejas necesidades*. (pp. 16-29). Editorial Lasallista. https://www.researchgate.net/profile/Arantza-Arruti/publication/366167474_EL_DOCENTE_POSPANDEMIA/links/63945cb4e42faa7e75af0b8f/EL-DOCENTE-POSPANDEMIA.pdf
- Moustakas, C. (1994). Phenomenological research methods. SAGE Publications Inc.
- Organización Mundial de la Salud (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. https://doi.org/978_92_4_350602_9
- Organización de las Naciones Unidas (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Ortega, Pedro, Ramírez, María, Torres, José, López, Ana, Servín, Citlali, Suárez, Liliana y Ruiz, Blanca (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de la cultura de la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 10(1), 145-173. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331427206010.pdf>
- Pagano, R. (2000). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. International Thompson.
- Pinargote, Eleticia., Vega, Jisson., Moreira, Jennifer & Díaz, Tania. (2022). Competencias del docente universitario en tiempos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(7), 347-359. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.23>
- Ramírez, María & Valenzuela, Jaime (Eds.). (2019). Innovación educativa: investigación, formación, vinculación y visibilidad. Síntesis.
- Reynosa, Lucía & Reyes, William (2023). Construcción de un estado del arte sobre enfoques, teorías y modelos de innovación educativa. *Memorias CIIIE, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - Instituto para el Futuro de la Educación*, 6, 181-189.
- Secretaría de Educación Pública (2019). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2022). Principales cifras del sistema educativo Nacional 2021-2022. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Básica. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública (Agosto 28, 2022). Boletín SEP no 206 Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es>
- Sousa, C. (1967). *La educación media superior en Yucatán*. Zamná.
- UNESCO (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. Informe de la Comisión internacional sobre los futuros de la educación. Fundación SM.
- Universidad Autónoma de Yucatán (2020). *Estudio socioeconómico y de expectativas educativas de los estudiantes de Educación Media Superior del estado de Yucatán*. Dirección General de Desarrollo Académico (Inédito).
- Vásquez, L., Ferreira, R., Mogollón, A., Fernández, J., Delgado, E. & Vargas, I. (2011). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Universidad del Valle Programa Editorial.