

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 15, JULIO-DICIEMBRE 2025, PP. 1-27

DOI. <https://doi.org/10.5354/24525014.2024.73622>

ISSN 24525014

FORMACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN ENSEÑANZA TÉCNICO SUPERIOR. EL CASO DE CONSTRUYE T, MÉXICO

SOCIOEMOTIONAL EDUCATION IN TECHNICAL
SCHOOL EDUCATION. THE CASE OF
CONSTRUYE T, MEXICO

Sergio Nava-Lara

Tecnológico de Monterrey

Viviana Hojman

Pontificia Universidad Católica de Chile

Claudia Navarro Corona

WeDoEd

Fabiola Melo Araneda

Université de Montréal

Rodrigo Ignacio Jara Bustos

Universidad del Desarrollo

Resumen

El desarrollo de habilidades socioemocionales contribuye a dar respuesta a las necesidades de formación del estudiantado, tanto en su vida presente como en su futuro. Este artículo da cuenta de un estudio que analiza, desde el enfoque de la Teoría de la Actividad, la implementación de Construye T, programa para la formación socioemocional de estudiantes de Educación Media Superior en México. Se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas, colectivas e individuales, a grupos de estudiantes, equipos docentes implementadores y responsables de programa de cinco planteles. Se encontró que estudiantes y equipos de implementación han construido un sentido compartido respecto a los beneficios del programa para la formación de los/as estudiantes; sin embargo, se recogen tensiones en la implementación que se ve modificada por las condiciones del plantel, las reglas de contratación laboral, e incluso el interés de los miembros de la comunidad. A través de los resultados se aportan elementos relevantes a considerar tanto para la mejora en la implementación en los planteles actuales, como para el diseño de propuestas de implementación de programas similares para el desarrollo socioemocional. Se discute sobre los desafíos identificados en la implementación del programa que sirvan como una aportación al campo de conocimiento.

Palabras clave: aprendizaje socioemocional, Teoría de la Actividad, educación técnico profesional, habilidades emocionales.

ABSTRACT

The development of socioemotional skills contributes to responding to the training needs of students, both in their present life and in their future. From the Activity Theory approach, in this article the implementation of Construye T, a program for the socioemotional training of high school students in Mexico is analyzed. Fourteen semi-structured interviews, collective and individual, were conducted with groups of students, implementing teaching teams, and program managers from five campuses. It was found that students and implementation teams have built a shared sense of the benefits of the program for the students' education; however, tensions are located in the implementation that is modified by the conditions of the campus, the rules of labor contracting, and even the interest of the members of the community. The results provide relevant elements to be considered for the improvement of the implementation in

current schools and the design of proposals for the implementation of similar programs for socioemotional development. The challenges identified in the program's performance are discussed as a contribution to the field of knowledge.

Keywords: *socioemotional learning, Activity theory, technical high school, emotional skills.*

La literacidad emocional se refiere al desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), las cuales se han establecido como determinantes para los logros de los individuos, su salud y su comportamiento, especialmente por interpretarse como madurez y estabilidad (Repetto Talavera et al., 2006; Rojas Torres y Berger, 2017; Torres-Arcadia et al., 2022; Torres-Arcadia y Nava-Lara, 2019). Dada la premisa básica de la educación de responder a las necesidades actuales y futuras del estudiantado y a sus expectativas de vida, la literacidad emocional cobra relevancia, especialmente en la formación *en y para* el trabajo (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2015). Se torna necesario entonces conocer en mayor profundidad las características de la educación socioemocional y los mecanismos a través de los cuales se fomenta desde la escuela (Bisquerra Alzina, 2003; Nava-Lara et al., 2022; Torres-Arcadia et al., 2022).

En este artículo se busca aportar al conocimiento sobre los modos de promover la literacidad emocional en el sistema escolar, a partir del estudio de la implementación del programa *Construye T*, diseñado específicamente para fomentar el desarrollo de HSE en estudiantes de Educación Media Superior (EMS) en México.

Al abordar la experiencia de aprendizaje socioemocional a través de la investigación de un programa formal implementado para tales fines se contribuye a robustecer el cuerpo de conocimiento de la educación emocional. Conocer las características contextuales de implementación de *Construye T* ayuda a contar con evidencia que oriente los esfuerzos de implementación de este y otros programas similares, ya sea de México u otros países. Se aborda el caso de *Construye T* como un sistema de actividad, por lo cual se pueden identificar sus componentes formales y el significado que sus participantes le atribuyen.

Contexto

Habilidades socioemocionales en la formación de profesionales técnicos

En México, la EMS es de carácter obligatorio y conjuga simultáneamente cuatro funciones: la culminación del ciclo de educación obligatoria, que incluye el preescolar, la primaria y la secundaria; el carácter propedéutico para estudiantes que decidan continuar con sus estudios en la educación superior; la preparación para el ingreso al mundo laboral; y el desarrollo de habilidades socioemocionales fundamentales para el desarrollo integral como personas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Para cumplir estas funciones, a mitad de la década de 2010, las autoridades educativas de México impulsaron una Reforma Educativa a la EMS, la cual incluye un replanteamiento pedagógico identificado como el Nuevo Modelo Educativo (NME), cuyo propósito es garantizar la calidad de la educación, a partir de ser una educación para la libertad y la creatividad (Navarro-Corona et al., 2018; SEP, 2017). El NME, basado en el modelo de competencias profesionales, se concreta en un Marco Curricular Común que establece un perfil de egreso expresado en once ámbitos, de los cuales cuatro son considerados transversales a todas las asignaturas; uno de ellos es denominado *Habilidades Socioemocionales y Proyecto de Vida*.

Las HSE se consideran una innovación en el NME; por lo que, para fomentarlas y desarrollarlas, se estableció el programa Construye T, que tiene como objetivo “mejorar los ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de las y los jóvenes de la educación media superior para elevar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (SEP, 2021).

Construye T promueve de forma explícita seis HSE, agrupadas a partir de tres dimensiones: (1) *Conoce T* es de carácter intrapersonal; incluye el autoconocimiento, y la autorregulación; (2) *Relaciona T* cuenta la conciencia social y la colaboración; y (3) *Elige T* incluye la toma de decisiones responsable y la perseverancia.

Construye T es de aplicación flexible ya que considera dos modelos de implementación: el simplificado y el ampliado. Acorde a las guías de implementación, la decisión del modelo a ejecutar

depende del contexto y las necesidades de cada plantel. Si bien existen planteles de EMS que han implementado Construye T por más de diez años, poco se han investigado las consideraciones contextuales para elegir un modelo de implementación sobre otro, los intereses para priorizar componentes estratégicos o la percepción del nivel de relevancia de las HSE en la formación académica de los/as estudiantes de la EMS.

Los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

En México, la Subsecretaría de Educación Media Superior establece las normas y políticas por las que se rige la EMS en todos sus tipos y modalidades. Los tipos de bachillerato escolarizado en México son dos: general y tecnológico. El primero se considera como preparación para la continuación hacia los estudios de Educación Superior, ya sea una licenciatura o ingeniería, a partir de materias de tronco común sumado a la modalidad propedéutica. El segundo, es una modalidad bivalente, ya que al tiempo que se estudia el bachillerato se estudia una carrera técnica, incluye prácticamente las mismas materias que el bachillerato general, más materias tecnológicas que preparan como técnica/o de nivel medio superior (SEP, 2022). Al bachillerato suele accederse una vez que se ha egresado de la educación secundaria, por lo que idealmente la edad de ingreso está entre los 15 y 17 años (INEE, 2019). El bachillerato tecnológico se institucionaliza a través de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios, la cual cuenta con 456 planteles, 168 corresponden a los Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), mientras que 288 son Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS).

Los CBTIS son educación escolarizada bivalente cuyo plan de estudios tiene tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional, los que se desarrollan a lo largo de seis semestres. Por las características de su funcionamiento institucional, organizacional y educativo, los CBTIS se consideran una de las instituciones más representativas de la educación tecnológica industrial del nivel medio superior en México (Ruiz Larraguivel, 2020), por lo que el estudio se enfoca en sus planteles

Enfoque teórico: Teoría de la Actividad

Si bien, para analizar procesos educativos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje existen diversas perspectivas teóricas que pudieran ser de utilidad, el presente estudio se posiciona desde el enfoque de la Teoría de la Actividad. Se considera que la Teoría de la Actividad propone un marco interpretativo apto para el análisis de Construye T ya que permite superar el enfoque cognitivista del aprendizaje como proceso interno/individual, facilita la incorporación de elementos materiales más allá de los meramente simbólicos como los enfoques socioculturales, además de que se centra en las personas y sus dinámicas, las cuales suelen ser relegadas por enfoques de carácter positivista. El desarrollo de la Teoría de la Actividad distingue tres generaciones (Sannino y Engeström, 2018).

La *primera generación* se caracteriza por establecer las ideas fundacionales como el entender que toda actividad humana es una mediación entre el sujeto y el objetivo a partir de instrumentos o artefactos (Erausquin, 2014), por lo que la actividad es considerada como una mediación cultural, en la que se establece un puente entre el individuo y la sociedad en una relación indisoluble (Daniels, 2016; Engeström, 2001). Desde esta perspectiva, a través de la participación en actividades se transforman sujetos y estructuras sociales (Van Aalst y Hill, 2006).

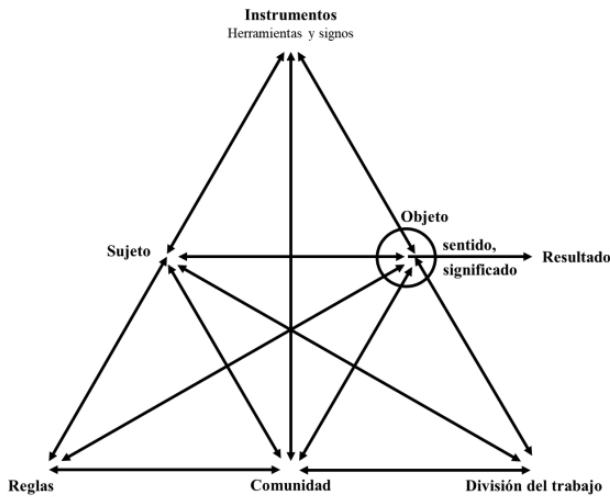
La *segunda generación* se caracteriza por concebir la actividad como un sistema de carácter colectivo y basado en una estructura mediadora compleja que incorpora la interacción social, con lo cual se supera la idea vygotskiana de las acciones y relaciones individuales como unidades de análisis (Erausquin, 2014). Este sistema de actividad, como la unidad de análisis básico, incorpora tres procesos jerarquizados impulsados por diferentes intenciones: la actividad, como la jerarquía más alta, se concibe como consciente e impulsada por un motivo relacionado con el objetivo; la acción individual, como jerarquía media, es considerada como consciente y motivada por una meta; y las operaciones automáticas, como la jerarquía inferior, se caracterizan por ser inconscientes y motivadas por las condiciones de las acciones (Van Aalst y Hill, 2006). Engeström adiciona algunos instrumentos de mediación tal como los artefactos culturales, la comunidad, las reglas y los resultados, y pone un especial énfasis en las interacciones y conflictos ya que considera que de estos surgen las contradicciones como fuerza impulsora del cambio

y del desarrollo (Engeström, 2001; Erausquin, 2014; Kaptelinin y Nardi, 2012; Mwalongo, 2016).

La *tercera generación* integra la idea de la red de sistemas de actividad como unidad de análisis principal. Con esto tiene la intención de atender la diversidad cultural a partir del desarrollo de herramientas para el diálogo, las redes de sistemas de actividad interactuantes y las múltiples perspectivas (Daniels, 2016). Al tratarse de dos sistemas de actividad la unidad mínima de análisis, la atención se va focalizar en la captura de las contradicciones entre ellos (Engeström, 2001; Erausquin, 2014). Estas tensiones son estructurales y se van construyendo a lo largo del tiempo y deben de entenderse como un impulsor del aprendizaje al ser productivas cuando los participantes tienen la oportunidad de lidiar con ellas (Engeström, 2001, 2007; Sannino y Engeström, 2018). Resolver estas tensiones debiese conducir idealmente a innovaciones y trayectorias de cambio, ya que representan oportunidades para que las personas y sus sistemas, aprendan, crezcan y se transformen (Braaten et al., 2022; Nawab et al., 2021).

Acorde a Engeström (2000; 2015), un sistema de actividad cuenta con seis componentes que interactúan entre sí para obtener un resultado: *sujeto, objeto, instrumentos, reglas, comunidad y división del trabajo*. Un sistema de actividad se puede representar gráficamente acorde a lo expuesto en la Figura 1, en la cual el *sujeto* se refiere al individuo o subgrupo cuya posición se elige como perspectiva del análisis y se entiende como la/s persona/s participando en una actividad dirigida a un objetivo. El *objeto* es la “materia prima” o “espacio del problema” al que se dirige la actividad de un sujeto e implica la producción de artefactos, ya sea físicos, mentales o simbólicos. El objeto se convierte en resultados que se busca lograr con la ayuda de *instrumentos*, es decir, herramientas y signos, los cuales son los medios por los cuales los sujetos interactúan y alteran su entorno para lograr su objetivo, y dan forma a la manera en que las personas actúan y piensan. Las *reglas* son las regulaciones que limitan las acciones dentro del sistema de actividad. Estas regulaciones pueden ser normas, convenciones y estándares que son explícitos e implícitos. La *comunidad* por su parte está compuesta por los individuos y subgrupos que comparten el mismo objeto general. Ellos pueden participar, guiar la actividad o beneficiarse y consumir los artefactos que produce un sistema de actividad determinado. La actividad se lleva a cabo en forma de *división del trabajo* entre las personas

dentro del sistema de actividad, la división de tareas se realiza de manera horizontal, mientras que la división de poder y estatus, de manera vertical (Engeström y Sannino, 2010). El círculo alrededor del objeto en la Figura 1 indica el rol central y la ambigüedad inherente del objeto de actividad, ya que el objeto es una invitación a la interpretación y, por tanto, a la construcción de sentido personal que tiene como resultado la capacidad de acción (*agency*) de los participantes y la transformación social.



Nota. Traducción propia de Engeström (2015, p.63).

Las razones para enmarcar este estudio dentro de los preceptos de la Teoría de la Actividad son múltiples. La implementación de Construye T es formalmente una interacción educativa, por lo que a la luz de la Teoría de la Actividad esta es un sistema de actividad, entendido como “acción humana intencional que convoca la participación de estudiantes y profesores en torno a un objeto común que los motiva y dirige, haciendo uso de herramientas físicas y socio culturales que facilitan el logro de los resultados esperados” (de Vincenzi et al., 2020, p.161). Se puntualiza que estas interacciones educativas están en clara dependencia del contexto sociocultural, otros sistemas de actividad, que tienen una relación dialéctica con las acciones imperantes en el aula de clases (Mattar, 2018).

Una segunda razón es que la Teoría de la Actividad considera que las contradicciones e inconsistencias identificadas en el sistema no son una disfunción, sino una función organizacional al reconocerse y resolverse. Se espera que al estudiar la implementación de Construye T

se identifiquen inconsistencias en sus resultados, porque ahí residiría la promoción de la renovación y desarrollo colectivo (Nawab et al., 2021).

Finalmente, la tercera razón para usar la Teoría de la Actividad como marco interpretativo es que permite al investigador dar sentido a conjuntos de datos complejos del mundo real de una manera manejable y significativa (Mwalongo, 2016). Esta se interpreta como una necesidad metodológica ante el propósito de caracterizar los rasgos predominantes de la implementación del programa Construye T en planteles CBTIS de Quintana Roo, México.

Material y métodos

Abordar el programa Construye T desde la Teoría de la Actividad (Engeström y Sannino, 2010) y considerarlo como un sistema de actividad movilizado a partir del sentido que los actores le otorguen conlleva desarrollar el estudio desde un *enfoque interpretativo*. Erickson (2009) utilizó este adjetivo para enfatizar que los métodos cualitativos se emplean para descubrir las perspectivas de las personas que participan en el fenómeno estudiado, por lo que en la investigación se busca comunicarlas tal como lo haría un intérprete traduciendo el discurso de un hablante.

Para estructurar el método se siguió la propuesta de cuatro fases generales desarrollada por McCurdy et al. (2005) para estudios cualitativos: adquisición de herramientas conceptuales, gestión de entrada al terreno, realización del trabajo de campo y análisis de resultados.

La primera fase se compuso de dos pasos centrales: la búsqueda y revisión de literatura enfocada a la comprensión de la Teoría de la Actividad que permitiera eventualmente definir las herramientas de interpretación; y la identificación y análisis de documentos de política educativa asociados al programa Construye T, en el que se analizaron los documentos, manuales y materiales del programa (SEP, 2017; SEP, 2021).

La segunda fase se compuso de dos pasos: primero se realizó la negociación de entrada al campo, en la que se sostuvieron entrevistas con autoridades educativas con el objeto de exponer el objetivo del proyecto y su alcance, y acceder a los planteles que implementarían Construye T. En segundo lugar, se contactó a los directores de los centros educativos con quienes se negoció a

nivel local la participación en el estudio. El estudio se realizó en cinco planteles del CBTIS ubicados en Quintana Roo, al sureste de México.

La tercera fase se centró en el levantamiento de información. En el estudio participaron 53 personas en total: 10 docentes en rol de coordinación o apoyo del programa, 13 docentes instructores de las actividades del programa y 30 estudiantes. En cuanto a instrumentos y técnicas, se diseñó una batería de tres entrevistas semiestructuradas, una para cada uno de los roles estudiados. Cada entrevista individual o colectiva indagó sobre el desarrollo y los significados que los actores otorgan al programa, y tomó como puntos de partida la Teoría de la Actividad y la revisión de documentos sobre el programa.

Como técnica se eligió la entrevista semiestructurada por permitir el levantamiento de información de forma más cercana y flexible (Hernández Sampieri et al., 2010). Se realizaron tres entrevistas uno a uno, y once colectivas. Ocho se llevaron a cabo de forma presencial y seis en línea. Todas las entrevistas fueron registradas en video y audio para su posterior análisis. La Tabla 1 muestra un mapeo de las características de las entrevistas en cada centro, y del número y tipo de participantes involucrados. Cada plantel es identificado con una letra en orden alfabético acorde a su número de plantel.

Tabla 1

Mapeo de entrevistas por su tipo, modalidad, número de participantes

Plantel	Modalidad	Personal directivo	Docentes	Estudiantes
A	En línea	1	3	6
B	Presencial	1	3	4
C	Presencial	1	2	2
D	En línea	3*	2	8
E	Presencial	4**	3	10

**1 Coordinador del programa, 1 Coordinadora de Tutorías y 1 Jefe de Servicios Docentes.*

*** No había coordinador asignado para el programa.*

De acuerdo con las recomendaciones de Woods (2011), todas las entrevistas fueron transcritas en su totalidad. Posteriormente se realizó

un paso de preanálisis como lo recomienda Bertely Busquets (2000), en el que se probaron los códigos deductivos, se establecieron las primeras conjeturas, se expresaron dudas y se establecieron bases comunes para unificar la comprensión sobre las definiciones categóricas de los tres analistas participantes. La Tabla 2 muestra las categorías deductivas establecidas.

Tabla 2

Categorías establecidas

Categoría	Definición operativa
Descripción de la práctica	Descripciones del programa compuestas por menciones sobre de qué se trata, qué se hace, cómo se realiza, quiénes participan, cada cuánto tiempo se realiza, etc.
<i>Organización social de la comunidad beneficiaria de la práctica</i>	Expresiones sobre la organización social, funcionamiento y reglas en la comunidad y relación de la práctica con otras estructuras de funcionamiento.
Sentido	Expresiones sobre motivos que movilizan la práctica y valoraciones.
Materialidades	Declaraciones sobre materiales usados y facilidad de acceder a ellos
Trayectoria	Descripciones sobre la práctica en distintos momentos cronológicos de la organización que muestren su evolución y cambios.
Aspectos futuros	Expresiones relacionadas con el futuro de la práctica, su mantenimiento, transformación o eliminación.

Nota. Elaboración propia.

Como siguiente paso se aplicaron las categorías realizando un análisis por actor. Luego se trianguló el análisis entre los resultados obtenidos por actor y la literatura. Finalmente se estructuraron los resultados.

Es importante hacer notar que todas las etapas de este estudio estuvieron sujetas a las normas y convenciones éticas de la investigación con seres humanos: se contó con el consentimiento informado por parte de todos los participantes, se garantiza su confidencialidad y anonimato, ninguno de ellos se vio afectado negativamente como resultado de su participación, y se incluye la voz de ellos como fue expresada.

Resultados

Acorde al propósito de caracterizar los rasgos predominantes de la implementación del programa Construye T como un sistema de actividad, los resultados se presentan en dos vertientes. En la primera se identifican los seis componentes de Construye T como sistema de actividad, según lo expresado por los participantes del estudio. La segunda presenta las coincidencias interpretativas que la comunidad escolar expresa respecto al sentido de la implementación de Construye T.

Definición de componentes de la actividad

Un elemento central para entender toda actividad es situarla en el contexto social específico en que sucede, para lo cual se deben especificar los componentes que forman parte de ella. Acorde al modelo propuesto Engeström (2015) son seis los componentes de un sistema de actividad: Sujeto, Objetivo, Instrumentos, Reglas, Comunidad y División del trabajo. A continuación, se presentan la especificación de tales componentes a partir de lo expresado por los participantes de este estudio.

Sujeto

Se refiere a quienes se considera son los actores principales que realizan la actividad, con sus motivaciones y perspectivas. Es desde el sujeto que se asume la perspectiva analítica del sistema de actividad: “[Construye T] es un programa que trabaja principalmente con las habilidades socioemocionales de los chicos, que les ayuda a conocer cuáles son sus emociones y sus sentimientos, su forma de pensar y de actuar” (Coordinadora de Construye T, Plantel A)."

Yo diría que [Construye T] son actividades relacionadas a aportar o ayudarles [a los/as estudiantes] a descubrir sus habilidades emocionales (...) y para descubrir qué sentimientos tiene, porque muchos muchachos luego no saben descubrir si están enojados, están tristes, están felices, y no saben cómo tratar ese enojo. Muchas veces, cuando están enojados no saben cómo expresarlo. (Docente 1, Plantel B)

[Construye T] son como unas clases para estar física y psicológicamente bien, y saber qué hacer con nuestro futuro y cómo debemos actuar. (Estudiante 2, Plantel C)

Como se puede observar, desde la perspectiva de los participantes en Construye T, los/as estudiantes son el sujeto de este programa como sistema de actividad, ya que se considera que estos son los actores principales que realizan la actividad.

Objeto

Este se entiende como el “espacio problemático” hacia el que está dirigida la actividad del sistema: “[Con Construye T] estamos transitando hacia una perspectiva siempre basada en competencias del mexicano que queremos formar, un mexicano bueno, en donde se favorezca una reconstrucción del tejido social” (Coordinadora de Construye T, Plantel C).

Construye T es para muchos [docentes] un dolor de cabeza, pero para los jóvenes que realmente tienen el problema es una ventanita, es como una luz al final del camino, porque nosotros en muchas ocasiones como maestros no tenemos los problemas, o no vivimos los problemas que los chicos viven. (Docente 3, Plantel A)

Más que nada este programa [Construye T] es para desarrollar nuestras habilidades y auto conocimientos. (Estudiante 4, Plantel B)

Acorde a lo expresado por los participantes de este estudio, el objeto generalizado de Construye T, dado su significado social, es el aprendizaje de las HSE.

Instrumentos

Son entendidos como todas aquellas herramientas, tanto materiales como simbólicas, que median la interacción del sujeto para que este modifique su entorno.

[Al inicio de la implementación de Construye T] nacieron todas las fichas [de trabajo] que no son como las que se conocen ahorita. Eran unos cuadernillos especiales que nos daban y nosotros se lo reproducíamos a los chicos. (Coordinadora Construye T, Plantel D)

El coordinador de Construye T, maestro, nos da los enlaces en donde podemos descargar todo el material de Construye T (...) inclusive, en algún momento, hace algún tiempo, creo que nos mandaron todo el cuadernillo tanto docente como de alumnos. Entonces esa es la manera como podemos acceder a todo el material. (Docente 1, Plantel B)

Nos dan cuadernillos [como material de trabajo que] puede ser descargado y vamos viendo todos juntos los temas o también puede ser ya impreso y así se nos facilita más. (Estudiante 3, Plantel A)

Los instrumentos de Construye T, como sistema de actividad, acorde a los participantes, son los cuadernillos guía y de actividades que pueden ser tanto físicos como digitales.

Reglas

Es el conjunto de normas, acuerdos y estándares, explícitos o implícitos, que regulan la acción dentro del sistema de actividad.

[Construye T] no tiene créditos, entonces es un programa que se ha instaurado dentro del horario de los chicos (...) para que, de manera obligatoria, por decirlo de alguna manera, los chicos acudan a este programa (...) elegimos trabajar con los manuales simplificados, ya que solamente traen 12 actividades (...) y como son tres parciales nos da la posibilidad de trabajar cuatro actividades en cada parcial y de esa manera cumplir con el programa establecido o con las lecciones que se marcan que se cumplan. (Coordinadora Construye T, Plantel A)

Las 6 dimensiones que tiene [Construye T] las asignan por semestre y en esa reunión es cuando nos dicen 'el primer semestre va a abordar estas fichas específicamente', es como que se distribuye para que no andemos chocando al ir poniendo las mismas fichas. (Docente 1, Plantel B)

[Construye T] lo trabajamos una vez por semana, y cuando lo trabajamos le dedicamos una hora y hacemos actividades dinámicas. (Estudiante 3, Plantel A)

Dentro de las reglas más comunes en la implementación de Construye T se encuentra su periodicidad semanal, la asignación de una hora en tal periodicidad, el apego a los temas establecidos en la guía, el acuerdo de distribución de temas entre docentes para no repetirlos y

que tales temas se aborden acorde a los periodos o cortes existentes a lo largo de un semestre.

Comunidad

Comprende a los participantes individuales y subgrupos que participan en el sistema de actividad compartiendo el mismo objeto.

Se hacen juntas con los padres de familia al principio del semestre (...) 'queremos que estén pendientes de sus hijos, que vean que participen, si ven algo que no sea normal para ustedes del comportamiento, nos lo hagan saber (...)'. Eso es lo que se hace en las juntas con padres de familia, no solamente entregarles sus boletas (...) quien hace eso es el tutor [de grupo] que tiene la responsabilidad, en la función de tutor. A veces coincide que el tutor [de grupo] y la persona que da el programa Construye T es la misma persona porque de esa manera tiene un mayor conocimiento de los grupos. (Coordinadora Construye T, Plantel B)

La verdad es que nos asignan [a implementar Construye T] y tenemos que hacerlas de manera, pues, obligatoria, por llamarlo hasta cierto punto, o sea, es parte de nuestras actividades como docentes. (Docente 2, Plantel C)

Hemos tenido actividades de Construye T con nuestros papás y con los hermanos. (Estudiante 1, Plantel A)

A partir de lo declarado por los participantes del estudio puede notarse que la comunidad de Construye T, como sistema de actividad, incluye a estudiantes, docentes, tutores de grupo, coordinadores de programa y familiares de los/as estudiantes.

División del trabajo

Se refiere tanto a la división horizontal de tareas como a la división vertical del poder y el estatus dentro de la comunidad que participa en el sistema de actividad.

Al momento de planear las actividades de cada semestre, ellos [jefatura de docentes] eligen qué maestros son los que se van a dedicar a dar el programa de Construye T, debido principalmente al número de horas que tienen con los grupos (...) ellos [jefatura de docentes] dicen 'Ah, bueno, este maestro

tiene posibilidades de una de sus horas de clase dedicarla al grupo'. Y es más fácil, por ejemplo, que sea un docente que tiene clases con los grupos, porque conoce como están actuando. Entonces, si un maestro tiene, no sé, 6 horas a la semana, en lugar de tener 6 horas de clases, le dan 5 horas de clases de su materia y una hora de su clase o de su carga académica para Construye T, de esa manera tiene la posibilidad de trabajar con ellos y ya por eso se implementan dentro de la carga horaria de los maestros. (Coordinadora Construye T, Plantel A)

Cuando se inicia Construye T era individual, hacíamos actividades, había hasta lunadas y reuniones, o sea, era muy coloquial, muy bonito. Después se va poniendo ya como un programa institucionalizado, incluso en la última reforma que tuvimos, venían los planes y programas de estudio, o sea darle tanto tiempo por semana a Construye T (...) doy 11 horas a la semana, tengo 6 actividades de las 12 porque igual se utiliza el modelo simplificado. Entonces son 12 actividades las que se reparten. En otros casos tengo más horas, me tocan más actividades. (Docente 1, Plantel C)

Hemos usado [los materiales de Construye T] entre alumnos y creo que una o dos lecciones entre también la familia, mamá, papá, hermanos. [Les preguntamos] si nos podrían ayudar, en ese caso con unas preguntas, porque era una actividad o una tarea igual y, pues, es también para ellos porque es como una reflexión en preguntas de qué lograron y todo eso. (Estudiante 1, Plantel A)

La división del trabajo para la implementación de Construye T puede dilucidarse a partir de lo referido por los participantes del estudio. Los directivos escolares suelen encargarse de dar impulso y seguimiento a la implementación. Los encargados del programa, en coordinación con las jefaturas docentes, asignan a los docentes que habrán de desarrollar los temas y lecciones del programa en función de su carga laboral. Los docentes asignados al programa acuerdan la distribución de los temas a lo largo del semestre. Familiares suelen fungir como acompañamiento en algunas lecciones. Los/as estudiantes son quienes ejecutan las actividades inherentes a cada modelo de implementación de Construye T.

A partir de lo expuesto en este apartado se puede identificar, desde la perspectiva de los participantes, los componentes de Construye T como sistema de actividad, mismos que se enlistan a continuación:

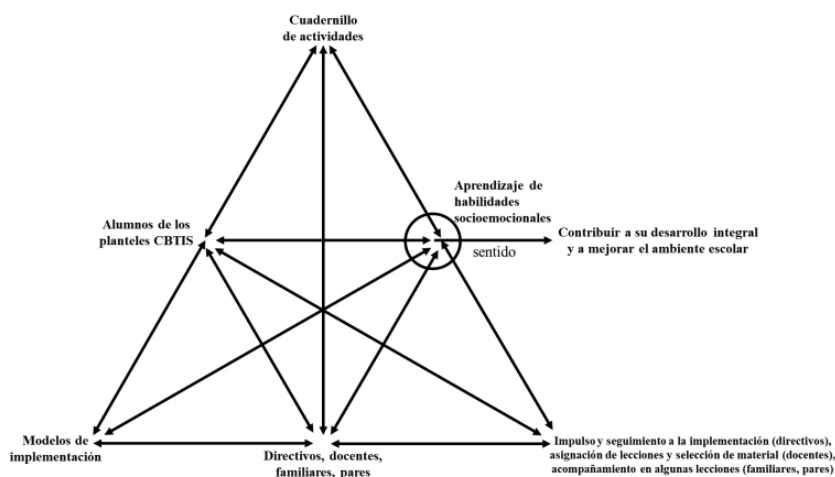
- Sujeto: son los/as estudiantes participantes en el programa, dado que estos son los actores principales que realizan la actividad.

- Objeto generalizado: es el aprendizaje de habilidades socioemocionales, acorde a su significado social.
- Instrumentos: son los cuadernillos guía y de actividades, tanto en su versión física como digital.
- Reglas: las regulaciones más latentes son la periodicidad semanal de las sesiones, la duración de 60 minutos de las sesiones, el apego a los temas establecidos en la guía del programa, el acuerdo entre docentes para la distribución de temas, y la distribución de los temas según los periodos de cada semestre.
- Comunidad: incluye a estudiantes, docentes, tutores de grupo, coordinadores de programa, y familiares de los/as estudiantes.
- División del trabajo: directivos escolares instruyen la implementación, encargados de programa asignan docentes implementadores, docentes implementadores se distribuyen los temas, estudiantes ejecutan las actividades, y familiares de los/as estudiantes los acompañan a algunas de las lecciones.

Considerando los componentes de Construye T como sistema de actividad, se desarrolló un modelo a partir del marco de referencia propuesto por Engeström (2015), y Engeström y Sannino (2010), el cual se representa en la Figura 2.

Figura 2

Modelo de sistema de actividad de la implementación de Construye T



Nota. Elaboración propia.

Si bien el objetivo declarado de Construye T como programa institucional es muy claro y puntual en cuanto a que se espera que los/as estudiantes de Educación Media Superior aprendan a desarrollar HSE para así “contribuir a su desarrollo integral y a mejorar el ambiente escolar” (SEP, 2021), el significado de Construye T como sistema de actividad es una interpretación del objeto a partir de la creación de sentido personal y la transformación social (Engeström y Sannino, 2010; Sannino y Engeström, 2018). Es, por tanto, que el siguiente apartado se dedica a dilucidar el significado atribuido a Construye T por parte de la comunidad.

Sentido de la actividad

El programa Construye T es entendido de diversas maneras por los actores del sistema escolar; sin embargo, coinciden, docentes y estudiantes, en que es un programa para la gestión de las propias emociones y el desarrollo personal. Los/as estudiantes lo entienden como una actividad para aprender sobre sí mismos y su proyección en el futuro, el plan de vida y la toma de decisiones responsables.

A mis alumnos de primer grado les digo que son actividades que les van a ayudar a ellos a poder comprender sus emociones, a poder interactuar con otras personas, cómo lo pueden hacer mejor, cómo se pueden desenvolver, incluso académicamente, y que esas actividades les va a ayudar a ellos a poder aprender a gestionar sus propios sentimientos y a ser mejores personas. (Docente 2, Plantel B)

Como una reflexión hacia ti mismo, en estudiar sobre ti, sobre tu vida, sobre tu futuro, en lo que quieres hacer y lo que quieres lograr. (Estudiante 1, Plantel C)

Yo opino que son un conjunto de actividades en las cuales logras desglosar actividades más que nada personales. La mayoría de las que hemos realizado abarcan el ámbito personal y hacen referencia a nosotros, a nuestro cuidado personal, en este caso. Así que yo pienso que son una serie de actividades en las cuales logras desglosar actividades personales que abarcan tu rutina cotidiana y tu vida personal. (Estudiante 3, Plantel D)

Si bien hay acuerdo sobre el sentido de la propuesta, la comprensión sobre la forma de implementación del programa es distinta entre los

responsables, lo que implica que en su ejecución tiene variaciones; por ejemplo, en la selección de los responsables, en la integración del equipo docente, en el tiempo que se destina a las actividades, en los espacios que se emplean en las actividades, en la facilidad de acceso a los materiales y en el uso que se da a la información recabada de la propia operación del programa.

Como fue mencionado, hay una serie de elementos que se configuran el sistema de actividad en función de un sentido. En este caso, el sistema de actividad de formación de Construye T tiene sentido en la medida que se configuran las actividades, comunidad y reglas en función del desarrollo de las HSE de los/as estudiantes.

Los/as estudiantes que, en términos generales, serán entendidos como el actor principal del sistema de actividad de Construye T, además de comprender el sentido del programa lo valoran. Explicitan que les motiva participar en él; creen que, si lo suspendieran, perderían una actividad provechosa, tanto para su desarrollo para el mundo del trabajo, como para su desarrollo personal.

En general, los/as estudiantes le encuentran mucho sentido a tener un espacio estructurado para reflexionar sobre sí mismos, visualizar el futuro, y creen que allí también podrían desarrollar competencias necesarias para su práctica y futuro laboral.

Es una manera de venir instruyéndote tanto para tu carrera como para tu vida. (Estudiante 2, Plantel D)

Nunca me ha pasado eso de que sienta que no me sirva porque es una asignatura, si se le puede llamar así, muy interesante y muy importante. Bueno, ya ahorita en quinto semestre es sobre nuestra planeación a futuro que vamos a estudiar y así como cosas vocacionales. Entonces, siento que es muy importante. (Estudiante 6, Plantel A)

Los docentes y responsables del programa coinciden con los/as estudiantes en su percepción sobre la necesidad de conseguir el desarrollo de los aprendizajes que promueve Construye T en los/as estudiantes.

Bien que considero que no solamente son necesarios, sino que deben ser requisito o indispensables. ¿Por qué razón? Pues una de las cuestiones que dentro de la propia carrera manejo con los estudiantes y se maneja en la carrera, es los valores que ellos deben tener. Sí, y los valores nosotros no se los enseñamos a los

muchachos, sino que ellos los deben traer, debemos reforzarlos, sí. Construye T va a permitir reforzar esos valores, además del conocimiento académico que tenga. Los valores, en un mercado laboral son fundamentales. (Docente I, Plantel A).

Los responsables expresan un fuerte compromiso con el bienestar de los/as estudiantes y reconocen las HSE como un elemento formativo tan relevante como las habilidades técnicas. Sostienen que las HSE son una condición necesaria para el aprendizaje de habilidades técnicas y para el desempeño adecuado de los/as egresados/as, por lo que consideran que “vale la pena perder el tiempo” en actividades del programa (Responsable Plantel B).

Además del sentido que los responsables otorgan al programa como elemento de la formación existe un motivador externo, debido a que la implementación del programa es uno de los elementos evaluables para la promoción salarial del profesorado.

Construye T tiene alto peso en puntaje para los maestros, entonces también requerimos ver cómo vamos a validar que el maestro realmente es merecedor de ese puntaje. Es una situación más bien administrativa, aunque sí tengo maestros que están interesados porque llegan y me preguntan. (Coordinadora Construye T, Plantel C).

Se reconoce que existen diversos mediadores para ejecutar el programa Construye T, tanto físicos como digitales. En los casos estudiados no hay evidencia de uso de los materiales del modelo ampliado, solo se mencionan los del modelo simplificado. En el diseño original del programa, se espera que el uso de los materiales será seleccionado y coordinado dependiendo del contexto, y cada establecimiento debiese adaptar el modelo a las condiciones de la escuela y los recursos de los/as estudiantes, y solo luego de ese diseño, seleccionar y organizar los materiales prediseñados que ofrece el programa. En los casos analizados, es la figura del coordinador la que organiza, facilita y recomienda qué materiales usar y cuándo, no siempre acompañando la entrega de los materiales con la construcción del sentido de su uso.

La coordinadora de Construye T del plantel es quien nos proporciona unos cuadernillos. Ella los baja de la plataforma de Construye T. Eso es lo que nos proporciona a nosotros y nosotros, a su vez, lo compartimos con los jóvenes. Ahorita, como

estamos trabajando de manera digital (...) está compartiendo en la plataforma que estamos usando (...) ahí subimos el material y los chicos descargan todo (...). Eso sí, es muy extenso el material para la cantidad de sesiones que tenemos. (Docente 1, Plantel A)

Los/as estudiantes describen que el programa incluye diversas herramientas como cuestionarios para conocerse a sí mismos/as, actividades para hacer en clases, carteles, cuadernillos, infografías, concursos, juegos, libretas, documentos, etc. Otros estudiantes relevan que para responder a algunas de las actividades del programa usan otros materiales disponibles en la escuela, como materiales de reciclaje o de librería. Algunos de los/as estudiantes entrevistados/as se hicieron parte del programa durante la pandemia, por lo tanto, reconocen como materiales del programa solo elementos digitales, como lecturas y actividades en cuadernillos. En este contexto también les han pedido generar evidencias de sus trabajos como fotografías o documentos. Algunos/as estudiantes mencionan también la presencia de Construye T en redes como Facebook o YouTube. El material pueden trabajarlo en línea o imprimirlo y los que reportan usar esta modalidad, lo usan más bien en línea.

Aparte de que hacemos las actividades, siempre es un tipo de cuestionario sobre cómo pensamos y cómo retomamos ciertos casos. (Estudiante 2, Plantel C)

Los materiales para hacer las tareas fueron todos. Nos pedía reciclables, tapitas de garrafones de refrescos o cartoncitos. Nos decía que era para hacer maquetas, para hacer edificios, para hacer nuestras empresas. Nos decía que hagamos algún tipo de cosas, todo reciclable, materiales que tengamos en casa sin necesidad de comprar nada y afortunadamente las tareas eran fáciles. (Estudiante 2, Plantel D)

Nuestro material utilizado fue más digital. No, no hicimos nada en físico porque así nos lo solicitaron. No, no tuvimos la experiencia de probar hacerlo en el salón con materiales reciclables. Nada, todo fue mediante lo digital. (Estudiante 5, Plantel D)

Debemos tomarnos fotos realizando la actividad, enviamos un pequeño video donde estemos realizando la actividad, preparando lo que se va a utilizar para la actividad, por ejemplo, pintando las cosas que se ocuparán y los materiales.

Lo enviamos aparte de la actividad que se nos marque como tal. (Estudiante 7, Plantel E)

Los centros participantes trabajan con la versión simplificada de programa que incluye 12 lecciones, se apoyan en la página web y presentan informes en los que se reportan la participación de docentes, incidentes y actividades realizadas. Pese a que todos los materiales se encuentran en la red, la accesibilidad a los materiales y la actualización de la información no es homogénea para todos los centros y menos para todos los docentes.

No, sinceramente, yo los desconozco. La información, desafortunadamente, al plantel no llega de manera oportuna, quizá porque somos una isla y, valga la redundancia, nos aíslan. No nos llega la información como debería ser. Por ejemplo, yo muy pocas veces voy a alguna reunión o a cursos de Construye T con mis compañeros del Estado, no conozco, no sé. (Responsable Plantel B)

Los participantes de esta investigación, encargados, docentes y estudiantes, ven un gran sentido en la implementación de este programa, les parece importante y los materiales mediadores, aunque solo incluyen los del modelo simplificado, les parecen adecuados.

No obstante, sobre todo entre los encargados y docentes, aparecen tensiones en la implementación del programa, tanto en la forma en que se define lo que se hará, la selección y diseño de la implementación *ad hoc* para ese plantel, como en la demanda de que sean los propios docentes los que se hagan cargo.

Existen diversos actores que participan en la implementación del programa en los centros educativos, entre ellos: los coordinadores del programa, los/as docentes, psicólogos/as y orientadores/as que pueden ser internos o externos a la institución educativa e instancias locales externas como asociaciones civiles o gubernamentales que ofrecen atención al desarrollo integral juvenil. Una declaración común entre las personas adultas entrevistadas, es el señalamiento de la poca participación de directores/as escolares. A excepción del Plantel D, los entrevistados mencionan el poco involucramiento y seguimiento que se tiene en la institución a excepción de departamentos como el de Servicios Docentes, encargado de la distribución horaria, carga académica y control de los informes realizados por los responsables del programa.

Nos piden a nosotros como docentes que estemos participando en el programa, pero a veces se nota que ellos como autoridades, y hablo en general no de una autoridad en específico, no conocen el programa, no saben de qué se trata, nunca se han tomado la molestia de leer ningún manual para decir 'ah, caray, pues sí es interesante, sí es bueno. (Responsable Plantel A)

En suma, la implementación del programa no es homogénea, tal como está diseñado desde el origen, sin embargo, la decisión de las instituciones sobre la forma de aplicación parece ausente. Los encargados administran los materiales, pero no hacen una construcción de trabajo colectiva y tampoco hay una construcción o comprensión personal de los/as docentes sobre la relevancia de su rol en esta actividad.

Discusión y conclusiones

El/la estudiante, como sujeto del sistema de actividad, tiene un sentido coherente con el objetivo del programa Construye T. Los testimonios de distintos/as estudiantes reflejan que, en tanto sujeto, el programa le permite "estudiar sobre ti, tu vida y sobre tu futuro". Este tipo de expresiones es consistente con Van Aalst y Hill (2006) quienes señalaron la existencia de tres jerarquías de actividad en donde la superior se determina a partir de que los motivos se conciben de forma consciente y relacionada directamente con el objeto; en este caso, el desarrollo de HSE para la vida.

De forma paralela, los actores de la comunidad expresan un sentido alineado con el construido por el/la estudiante. Los docentes y coordinadores de programa sostienen que el desarrollo de HSE es fundamental para el desarrollo de habilidades técnicas, tal como lo postula la OCDE. No obstante, aunque parece existir una construcción común sobre el sentido y relevancia del programa, las características que cada comunidad enfrenta parecen matizar y modificar las formas en las que el sistema de actividades se constituye en cada plantel, modificando las facilidades de implementación, de consolidación e incluso de acceso a materiales. Siguiendo las ideas de Van Aalst y Hill (2006), estas condiciones ubicarían la actividad en una jerarquía media dado que el sistema se ve determinado en gran medida por las condiciones que se atraviesan.

Los instrumentos, las reglas de funcionamiento y la división del trabajo también se ven modificados por condiciones de organización laboral entre las que se encuentran la contratación de profesores/as, la motivación por acceder a niveles superiores en la evaluación docente y la capacidad de cada equipo en cada plantel. Los resultados muestran que en los distintos casos estudiados la operación se distingue por el número de hora libres, la motivación de los/as docentes y las acciones particulares empujadas por los responsables del programa Construye T. Para Erausquin, (2014), toda actividad humana se considera una mediación sujeto-objeto a partir de artefactos; en este sentido, la consolidación de Construye T requiere en su diseño la explicitación de un momento en que cada comunidad genere adecuaciones a la dinámica de implementación. En la misma línea, los planteles requieren de un cuidadoso análisis y reestructuración de las condiciones y materialidades que los equipos tienen al alcance, de forma que se disminuyan las tensiones y contradicciones entre el sistema de actividad y otros sistemas instalados en el funcionamiento organizacional, tal como lo sugieren Engeström (2001) y Erausquin (2014).

El bienestar de las comunidades educativas está ligado a la interacción de los diferentes actores educativos (Rivero Espinosa y Bahena Rivera, 2021). Ebersohn (2020) identificó un fenómeno que llamó “resiliencia colectiva”, consistente en el logro de bienestar colectivo cuando las redes se activan con todos los actores en el sistema escolar. Ese movimiento colectivo, clave para el desarrollo de bienestar y habilidades socioemocionales, no se estaría generando hoy en el programa dado que las actividades se enfrentan de maneras desintegradas, es decir, con profesores aislados, incluso sin profesores, donde se mantiene todavía una lógica de aprendizaje individual, aun cuando lo que se requiere es una actividad colectiva.

Considerando los resultados del estudio se sugiere que Construye T puede ser analizado desde perspectivas complementarias a lo aquí expresado. La ampliación del estudio a otros planteles CBTIS, inclusive a otros subsistemas de EMS, es deseable con la intención de reconocer aquellas prácticas que favorecen la apropiación del programa por parte de la comunidad escolar. Además, se sugiere generar estudios que visibilicen las adaptaciones que realicen los docentes en los procesos de implementación en el aula. Respecto al desarrollo de HSE, se considera pertinente un abordaje que realice una medición del impacto de estas en el aprendizaje de los/as

estudiantes, además de estudios cuyo análisis se realice desde la tercera generación de la Teoría de la Actividad con el propósito de identificar las tensiones y contradicciones en la implementación de Construye T como sistema de actividad.

Referencias

- BERTELY BUSQUETS, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1).
- BRAATEN, M., GRANADOS, E. Y BRADFORD, C. (2022). Making sense through dissonance during preservice teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103541. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103541>
- DANIELS, H. (2016). An activity theory analysis of learning in and for inter-school work. *Educação*, 39(4), 24-31. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24319>
- DE VINCENZI, A., MARCANO, D. Y MACRI, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la Teoría de la Actividad. *IPSA Scientia, Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159-176. <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- EBERSOHN, L. (2020). Collective resilience to global challenge: A collective wellbeing agenda to transform towards sustained equitable education. *Praxis Educativa*, 15, 1-14. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16344.082>
- ENGESTRÖM, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. <https://doi.org/10.1080/001401300409143>
- ENGESTRÖM, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- ENGESTRÖM, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture and Activity*, 14(1-2), 23-39.
- ENGESTRÖM, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM Y. Y SANNINO, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- ERAUSQUIN, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista Segunda Época*, 13, 173-197.

- ERICKSON, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Paidós Ibérica.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. Y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- INEE. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- KAPTELININ, V. Y NARDI, B. (2012). Activity Theory in HCI: Fundamentals and Reflections. *Synthesis Lectures on Human-Centered Informatics*, 5(1), 1-105. <https://doi.org/10.2200/S00413ED1V01Y201203HCI013>
- MATTAR, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201. <https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- MCCURDY, D. W., SPRADLEY, J. P. Y SHANDY, D. J. (2005). *The cultural experience: Ethnography in complex society*. Waveland Press.
- MWALONGO, A. I. (2016). Using Activity Theory to Understand Student Teacher Perceptions of Effective Ways for Promoting Critical Thinking through Asynchronous Discussion Forums. En D. S. P. Gedera y P. J. Williams (Eds.), *Activity Theory in Education* (pp.19-34). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-387-2_2
- NAVA-LARA, S., GLASSERMAN MORALES, L. D. Y TORRES ARCADIA, C. C. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica. Revisión sistemática de literatura. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 255-275. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>
- NAVARRO-CORONA, C., BUSTAMANTE, N. G. P. Y PALLARES, K. A. C. (2018). La (in)definición de las funciones del subdirector escolar mexicano. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 4(1), Article 1.
- NAWAB, A., KUMARI, R. Y BABUR, M. (2021). Unrecognized contradictions are opportunities lost: Refocusing attention for learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 100563. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100563>
- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OCDE Skills Studies). OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/skills-for-social-progress_9789264226159-en
- REPETTO TALAVERA, E., BELTRÁN CAMPOS, S. G., GARAY-GORDOVIL CASANOVA, A. Y PENA GARRIDO, M. (2006). Validación del “inventario de competencias socioemocionales—Importancia y presencia—” (ICS-I; ICS-P) en estudiantes de ciclos formativos y de universidad. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.2.2006.11347>

- RIVERO ESPINOSA, E. Y BAHENA RIVERA, A. (2021). Interrelaciones socioeducativas, educación en línea y bienestar durante el confinamiento por Covid-19. *Revista Prisma Social*, 33, 119-136.
- ROJAS TORRES, M. I. Y BERGER, C. (2017). El rol de las experiencias relacionales con profesores en la construcción identitaria de estudiantes de pedagogía. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.8>
- RUIZ LARRAGUIVEL, E. (2020). El bachillerato tecnológico industrial mexicano. Una bisagra entre la formación académica y la formación técnica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 61-89.
- SANNINO, A. Y ENGSTRÖM, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140305>
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241519/planes-estudio-sems.pdf>
- SEP (2021). *¿Qué es Construye T? | Construye T*. construyet.sep.gob.mx. <http://construyet.sep.gob.mx/construye-t>
- SEP (2022). *Oferta Educativa Educación Media Superior*. [gob.mx](http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior). <http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/oferta-educativa-educacion-media-superior>
- TORRES-ARCADIA, C. C. Y NAVA-LARA, S. (2019). Epílogo. En C. C. Torres-Arcadia, N. Pesquera-Bustamante y E. Murakami (Eds.), *Liderazgo Educativo para la Justicia Social. Casos de directores mexicanos* (pp.253-263). Ediciones del Lirio/BECENE.
- TORRES-ARCADIA, C. C., NAVA-LARA, S., RODRÍGUEZ-URIBE, C. Y GLASSERMAN-MORALES, L. D. (2022). What we know about successful principals in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 60(1), 86-100. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0100>
- VAN AALST, J. Y HILL, C. M. (2006). Activity Theory as a Framework for Analysing Knowledge Building. *Learning Environments Research*, 9(1), 23-44. <https://doi.org/10.1007/s10984-005-9000-6>
- WOODS, P. (2011). *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Paidós.