



**René Gallardo-Balderas**

Centro de Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

gabare\_04@hotmail.com

ORCID: 0009-0000-1413-4438

## Reformas educativas y habilidades blandas: un enfoque desde el análisis político del discurso

*Educational reforms and soft skills: an approach from political  
discourse analysis*

**Palabras clave:** currículo, discurso,  
habilidades blandas, laboral, reforma.

### Resumen

Las configuraciones discursivas sobre el concepto de habilidades blandas adoptadas en la educación en México durante las primeras dos décadas del siglo XXI han implicado cambios y reajustes a las reformas educativas. La Reforma Integral Educativa de Educación Media Superior (2008), el Nuevo Modelo Educativo (2013) y el Programa Construye T (2015) implementaron planes de estudio y estrategias discursivas (tácticas, palabras clave o frases) para promover la aplicación del concepto en la narrativa curricular. El objetivo de este trabajo es analizar la construcción, producción y reproducción del discurso sobre este tipo de habilidades, a través del análisis político del discurso como herramienta para desmontar las estrategias discursivas y entender su naturalización en las reformas mencionadas. [Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** curriculum, discourse, soft skills, labor, reform.

## Abstract

*The discursive configurations on the soft skills concept adopted in education in Mexico during the first two decades of the 21st century have implied changes and readjustments to educational reforms. The Comprehensive Reform of Upper Secondary Education (2008), the New Educational Model (2013), and the Construye T Program (2015) implemented curriculum plans and discursive strategies (tactics, keywords, or phrases) to promote the concept application within the curricular narrative. The objective of this work is to analyze the construction, production and reproduction discourse on this type of skills, through political analysis of the discourse as a tool to dismantle the discursive strategies and understand their naturalization in the aforementioned reforms.*

## Introducción

El concepto de habilidades blandas (HB) en las reformas educativas de 2008 y 2013, y Construye T en 2015, ha generado una dicotomía entre lo "duro" y lo "blando". Mientras las habilidades duras (HD) se refieren al conocimiento disciplinar y específico, relacionado con lo cognitivo, mientras las HB incluyen rasgos y destrezas como el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la resiliencia y el autocontrol (Golberg, 1981; Alva, 2018; Heckman y Rubinstein, 2001). En este sentido, es esencial examinar cómo se integraron estas habilidades en el ámbito educativo.

De manera más específica, las habilidades duras o técnicas son los conocimientos específicos necesarios para desempeñar un trabajo o tarea particular (Duckworth y Yeager, 2015; Lachman et al., 1979). En este sentido, Taylor (1969), pionero en este concepto, desarrolló la administración científica y estableció la eficiencia como objetivo en la industria, subrayando la habilidad dura como esencial para el trabajo. Por su parte, Gilbreth (2006), quien se enfocó en simplificar tareas para aumentar la eficiencia, resaltó la importancia de este conocimiento en el ámbito laboral. Ambos autores consideran las habilidades duras como componentes fundamentales para el éxito en el mercado laboral y en diversos contextos.

Por otro lado, las habilidades blandas encuentran fundamentos tanto en la psicología cognitiva como en la economía laboral. En la primera, las *abilities* se refieren a las capacidades cognitivas para desarrollar tareas (Goldberg, 1991; Carroll, 1993; Dweck et al., 2014); lo que mejora la eficiencia en el trabajo, permite diseñar entrenamientos

efectivos y optimiza la toma de decisiones. En contraste, las *skills* destacan los rasgos de personalidad como un factor decisivo en diferentes contextos, y que forman parte de las cualidades distintivas de una persona (Heckman y Rubinstein, 2001; Cassidy, 2006; Heckman y Kautz, 2012; Duckworth y Yeager, 2015). Además, la economía influye en la formación educativa al establecer prioridades entre diversas habilidades, contribuyendo significativamente en la percepción y estereotipo que el mercado laboral impone en la formación del capital humano (World Economic Forum [WEF], 2003; Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2012; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 2020).

El lenguaje curricular en torno a las habilidades y su impacto en las reformas educativas no solo abre el camino para explorar la división entre lo “blando” y lo “duro”, sino que plantea una pregunta fundamental: ¿cómo se configuran las habilidades blandas en el currículo en México? Este cuestionamiento busca comprender la construcción discursiva de las HB y utilizar el análisis político del discurso (APD) para analizar las estrategias discursivas relacionadas con este concepto, explorando su integración en la educación y su diseminación, asociación y condensación.

Desde 2006, el sistema educativo en México adoptó un enfoque basado en competencias, definidas como “la capacidad de combinar habilidades y conocimientos, y evaluar las consecuencias de esa combinación en términos de actitudes y valores” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007 p. 11). Estas habilidades se consideran un conjunto de atributos y rasgos que incluyen aspectos individuales y colectivos, permitiendo no solo el análisis de información, sino también el fomento de actitudes y valores en áreas como el género, el desarrollo poblacional y la equidad de género en los ámbitos social, cultural, científico y artístico (Costa y McCrae, 1992; Heckman y Kautz, 2012; SEP, 2013a). La Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008 (SEP, 2008) se centró en desarrollar competencias que respondieran a la empleabilidad y las demandas del mercado laboral (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2010), alineándose con las normas de competencia laboral establecidas por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER).

El Programa Nacional de Desarrollo (2013-2018) y el Nuevo Modelo Educativo (NME) de 2013 continuaron fomentando el desarrollo de habilidades disciplinares necesarias para el trabajo. Según la WEF (2003), World Health Organization (WHO) (1994), BID (2013) y OEI (2020), las habilidades blandas han resignificado las necesidades del mercado laboral y la formación de competencias en el ámbito educativo para mejorar la empleabilidad del estudiante. La RIEMS de 2008 y el NME de 2013 destacan que los estudiantes deben desarrollar conocimientos disciplinares y atender las necesidades del mercado laboral.

La relación directa entre las habilidades blandas y el desarrollo socioemocional de los estudiantes para mejorar la calidad del aprendizaje se establece en la RIEMS y el NME, donde estas habilidades no solo se enfocan en preparar para el mundo laboral, sino también en fomentar el desarrollo personal y social en todas las áreas de la vida (Fleishman, 1972). Es crucial que los programas educativos fomenten su inclusión en todas las disciplinas y áreas de formación para el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2013a; 2013b; 2015).

Para analizar la construcción, producción y reproducción del concepto y la saturación de los múltiples significados que son difícilmente sustituibles, y considerando la premisa de preparación para el mundo laboral, es esencial utilizar el APD como herramienta de análisis heurístico. Programas como Construye T de 2015 se enfocan en la formación de *soft skills* para la demanda del mercado, buscando mejorar la calidad de la formación y fomentar una cultura laboral. El APD desempeña un papel fundamental para comprender cómo se construyen y difunden estos significados en el discurso, y cómo impactan en la realidad social. En el siguiente apartado se recogen las premisas básicas de los materiales, métodos y el lente teórico del APD para, posteriormente, discutir el problema central del concepto en cuestión en el lenguaje educativo.

## **Materiales y método**

El APD permite comprender cómo se utilizan las palabras y los mensajes en la política y en otros ámbitos. Lleva a cuestionar el significado real de las reformas educativas y quiénes están detrás de ellas. En México, la RIEMS de 2008 transformó la concepción de la educación al centrar los planes educativos en el enfoque competencial (SEP, 2007), adaptándolo a las necesidades del mercado laboral.

El APD se fundamenta en analizar quiénes emiten los discursos y cómo los transmiten. Estos discursos no son meras palabras, sino que también generan identidades y relaciones de poder en la sociedad (Laclau, 1998; Mouffe, 1998; Butler et al., 2004). La idea es entender cómo se construyen estos discursos y cómo influyen en la vida, cuestionando el marco discursivo y las relaciones que configuran en la sociedad. Esta herramienta ayuda a desentrañar estos discursos, a entender cómo se usan para mantener el poder y permite vislumbrar cómo pueden desafiarlo. Por ejemplo, observar cómo se emplean conceptos como "calidad" en el discurso educativo para influir en nuestras ideas sobre la educación, o cómo pasa a ser un derecho o el formato con el que cambia de nombre, pero en el fondo tiene el mismo significado (Plá, 2018).

El trabajo involucró la selección, revisión y análisis de documentos para realizar un escrutinio riguroso, adoptando un enfoque cualitativo relacionado con las reformas y el programa en cuestión. La selección de materiales varió en orden y contenido, lo cual responde a una de las premisas básicas del APD: analizar la transformación del concepto, extraer categorías asociadas y explicar teóricamente la emergencia y expansión del concepto. Como lo señalan Laclau y Mouffe (1987) y Buenfil y Navarrete (2011), el objetivo del APD es comprender cómo se disemina o condensa un concepto, por ejemplo, al momento de transformar el significado de habilidad para condensarlo en el concepto de competencia transferible, habilidad blanda, destreza, capacidad y atribuirle una relación significativa con múltiples significados. Además, el APD permite analizar las condiciones de producción de un discurso, enmarcado en un lenguaje que se construye de lo universal a lo particular (de lo global a lo local).

En este sentido, Creswell (2007) señala que la selección de materiales contribuye a la visión metodológica para afinar las etapas de análisis. El APD no solo selecciona, identifica y contextualiza, también es crucial para entrelazar el posicionamiento teórico y epistémico con la guía cualitativa, para llevar a cabo una crítica deconstructiva. Para Laclau y Mouffe (1987), Torfing (1998), Mouffe (1998) y Butler et al. (2004), cuestionar los discursos no solo describe la realidad, también la crea y la moldea. La información obtenida de los documentos revisados permitió desentrañar el concepto de habilidades blandas en las reformas y el programa nombrado. En la RIEMS, la habilidad blanda es fundamental para la definición de competencias y, al mismo tiempo, pasa desapercibido en segundo plano como eje categorial de las competencias genéricas, por ejemplo, "trabajo colaborativo", "piensa crítica y reflexivamente" y "resolución de problemas". En el NME de 2013, las habilidades blandas o socioemocionales son fundamentales para "fortalecer el desarrollo integral de sus habilidades y facilitar la inserción laboral de los que así lo deseen" (SEP, 2013a, p. 118).

Armony (1997) sugiere que para obtener datos textuales se debe seleccionar un objeto específico, estableciendo los límites sobre lo que se puede decir o no decir, en este caso, del concepto en cuestión, y analizar su transformación. La información textual puede derivar de diversas fuentes, de tal manera que se pueda describir, explicar y analizar. En Andréu Abela (1998), descubrir un texto oculto de modo indirecto sirve como un instrumento evidente del contenido subyacente, el cual expresa un sentido oculto que el autor quiere transmitir. Los principales materiales fueron la RIEMS, el NME, el programa *Construye-T*, el *Plan Nacional Educativo* de 2007, *Plan Sectorial Educativo* de 2007, *DeSeCo* de 2005, *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology* de 2016, *Desenredando la conversación sobre las habilidades blandas. Banco de Desarrollo de América Latina, Miradas sobre la*

*educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica de 2020*, entre otros.

La revisión de los materiales con base en el APD y su método para formular una crítica de los conceptos sin sesgo alguno contextualizó y teorizó el análisis de los datos empíricos recopilados, a partir de los siguientes elementos: 1. Seleccionar los materiales cuidando las exigencias éticas y de validación, 2. Analizar la transformación del concepto, 3. Explorar todas las categorías que rodean y se asocian a un concepto central y 4. Construir una explicación teórica y conceptual sobre el concepto clave (Torfin, 1998; Buenfil Burgos, 2019). El análisis de contenido fue útil para examinar y organizar los materiales procesados, partiendo de lo general hacia lo particular.

Comprender la producción y reproducción de un discurso dentro de las estructuras sociales, políticas, económicas o educativas pone al descubierto procesar y organizar no solo de manera descriptiva, sino analítica los materiales utilizados. Para Mouffe (1987), entender cómo se construyen y reproducen dichas relaciones es necesario concebir el proceso político, intelectual y moral que impone la visión del mundo y los intereses dominantes que implican la construcción de una identidad. Por lo tanto, los datos textuales implican desmontar el concepto central de forma descriptiva, ya que analizar un contenido implica utilizar la función heurística para verificar la objetividad rigurosa y la fertilidad subjetiva del contenido proporcionado (López Noguero, 2002), es decir, construir una explicación teórico-conceptual que precise el método de evaluación de la noción de habilidades blandas.

## Resultados

Respecto al enfoque utilizado para examinar las habilidades blandas, este resulta especialmente útil en el campo educativo para analizar el discurso curricular, permitiendo identificar las estrategias discursivas empleadas para justificar y reafirmar las reformas y programas elegidos. Es importante señalar que la perspectiva del análisis político del discurso no constituye una metodología específica de investigación educativa, sino que es un campo teórico y epistemológico aplicable a diversas áreas de estudio.

Al abordar el concepto de habilidades blandas, se analizaron diversos documentos provenientes de campos como la economía, la psicología cognitiva y laboral, la sociología y la educación. Estos documentos coinciden o presentan semejanzas en la conceptualización de las habilidades blandas, como se ejemplifica en la siguiente tabla:

Tabla 1. Ejemplos de conceptualizaciones

Autor	Conceptualización			
	Política	Económica/mercado laboral	Sociológica - capital social-humano	Educativa-psicológica
Duckworth y Yeager (2015)		Cualidad no cognitiva que permite el éxito en la vida laboral.		
Goleman (1998) y Gardner (2001)			Competencia socioemocional, ligada al éxito personal.	
Vargas y Vargas (2015)				Competencia blanda referida a actitudes, valores y emociones.
Silva (2016)		Habilidad personal para el liderazgo.		
Cunha y Heckman (2007)	Rasgo de personalidad que tiene impacto en la inclusión social, laboral y política.			
BID (2013)	El emprendimiento como perspectiva de innovación y rasgo de adaptación en el mundo laboral.			
WEF (2018)	Competencia relevante para la inserción laboral.			
WHO (2003)	Habilidades socioafectivas para las exigencias del mercado laboral.			Habilidades socioafectivas para las exigencias del mercado laboral.

Fuente: elaboración propia.

Al examinar la situación actual de las habilidades blandas en la investigación educativa y los discursos en torno a las políticas educativas, incluyendo la educación inclusiva, la igualdad de género y el acceso a la información y tecnologías, se observó que el proceso de cambio no ha variado significativamente desde 1970. La táctica narrativa fundamental sigue siendo el *lifelong learning*, orientado hacia la inserción laboral; por lo tanto, las políticas educativas se han construido para cumplir con esta premisa.

Las estrategias discursivas utilizadas para construir y mantener relaciones de poder en el ámbito educativo, así como la terminología del APD, permiten seleccionar los conceptos más adecuados para adoptar un posicionamiento crítico

sobre diversos campos de estudio (Laclau, 1990; De Alba, 1995). Esta perspectiva teórica analiza la relación entre el lenguaje y el poder, utilizando conceptos como la hegemonía para identificar cómo los discursos perpetúan las relaciones de dominación y cómo otros discursos pueden ser empleados para desarticular, resistir y desafiar estas estructuras de poder.

El APD, como enfoque teórico y método, es eficaz para desentrañar la construcción y reproducción de discursos en contextos específicos, revelando las orientaciones ideológicas y políticas subyacentes en la sociedad. En el ámbito educativo, el APD permite identificar cómo las políticas educativas se asocian, sustentan y difunden a través de la narrativa curricular utilizando palabras clave como “competencias para el trabajo” y “trabajo cooperativo para el aprendizaje a lo largo de la vida”. Esta perspectiva es útil para desglosar y comprender los intereses y valores que motivan reformas, como las de 2008, 2013 y el programa Construye T, destacando la complejidad inherente a las políticas educativas y detectando las estrategias más efectivas que han logrado cambios en el lenguaje educativo.

El enfoque crítico del APD desnaturaliza las premisas de estas reformas al desarmar la articulación del concepto de habilidades blandas y su diseminación en el lenguaje curricular. Aunque la lógica nos lleve a seleccionar, analizar, explorar y construir un ejercicio reflexivo más amplio, este análisis se enfoca en rastrear el montaje de la articulación discursiva en las mencionadas reformas y programas, proporcionando una visión más profunda de las dinámicas de poder y las estrategias discursivas empleadas.

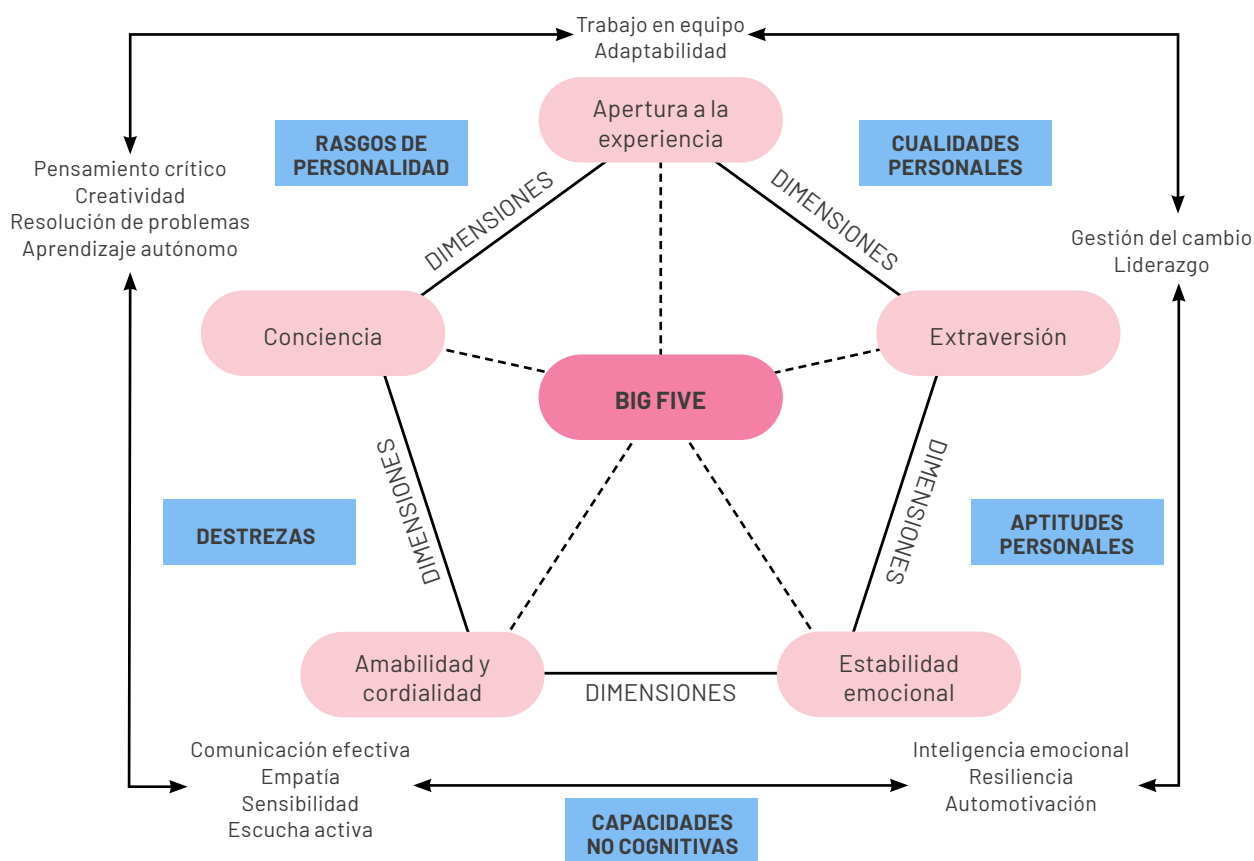
Los resultados muestran que la importancia de las habilidades blandas en la educación no es solo de carácter pedagógico, sino que también proporcionan una formación integral a los estudiantes. A pesar de que la clasificación de estas habilidades varía, existen coincidencias que permiten ofrecer un panorama parcial de los tipos de habilidades blandas y su clasificación, así como algunos ejemplos específicos.

La teoría más aceptada en la clasificación y definición de las habilidades blandas es la de las Big Five, originada a mediados del siglo XX y consolidada en 1980. Las cinco grandes características de personalidad que conforman esta teoría son apertura a la experiencia (*openness to experience*), responsabilidad (*conscientiousness*), extraversión (*extraversion*), amabilidad (*agreeableness*) y estabilidad emocional (*emotional stability*). Esta clasificación se enmarca en el cognitivismo, que asocia estos rasgos con factores de personalidad, como la sociabilidad, la apertura a la experiencia, el ajuste emocional, la conciencia y la cultura (Norman y Goldberg, 1966; Goldberg, 1981; Heckman et al., 2006; Alva, 2018).



En este contexto, el siguiente diagrama resume las características centrales de la clasificación, definición y difusión de las habilidades blandas, considerando el soporte teórico proporcionado por la teoría de las Big Five.

Figura 1. Esquema de las habilidades blandas



Fuente: elaboración propia con información de Costa y McCrae (2008), Alva (2018) y Soto y John (2017).

## Discusión y conclusiones

Comprender la construcción y organización de una reforma educativa y su impacto en los actores involucrados implica conocer "los valores, creencias, costumbres y hábitos que conforman una determinada propuesta político-educativa" (De Alba, 1995, p. 3). Analizar críticamente el marco discursivo de las reformas de 2008 y 2013 requiere

desarticular las frases educativas desde lo global hasta lo local, identificar fisuras, vacíos y contradicciones, y examinar cómo se abordaron. Aunque profundizar en estos aspectos ampliaría el propósito de este trabajo y podría desviar la atención, se ofrecen a continuación algunos ejemplos que ayudan a comprender y discutir desde el APD el tema central del escrito.

El lenguaje curricular, al insertar el concepto de habilidades blandas, armó frases en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, el Nuevo Modelo Educativo de 2013 y el programa Construye T, como "las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento" (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (Unesco) (2016, p. 15) provenientes de las políticas educativas emitidas por los organismos internacionales. La táctica de la RIEMS fue que los jóvenes obtuvieran ventajas de lo aprendido en la escuela, reconocidas como competencias genéricas, relevantes tanto en las disciplinas asociadas al conocimiento específico como en aspectos relacionados con el trabajo (SEP, 2008). En contraste, el NME de 2013 centró su enfoque en el desarrollo de habilidades para el siglo XXI, incluyendo el aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, necesarias para satisfacer las demandas del mercado laboral (SEP, 2013a). El enfoque de competencias en la educación utilizó la táctica "las habilidades transversales no solo aportan beneficios porque los individuos aprenden a autorregularse, a ser más empáticos, a ser más resilientes, a perseverar, a adaptarse mejor a los cambios" (BID, 2019, p. 22), difundiendo y construyendo el concepto de habilidades blandas con ejes categoriales como "se expresa y se comunica", "piensa crítica y reflexivamente", "aprende de forma autónoma", y "trabaja de forma colaborativa".

Considerando lo anterior, las dimensiones de personalidad *conscientiousness* y la *emotional stability* del modelo de las Big Five, resultan fundamentales para comprender heurísticamente el formato con el que se han vinculado en el lenguaje curricular. Un ejemplo claro de esto es la asociación entre la dimensión "responsabilidad" y la habilidad "trabaja de forma colaborativa", mientras que la dimensión "estabilidad emocional" se relaciona con la habilidad "piensa crítica y reflexivamente". De este modo, el APD y las Big Five sirven para comprender cómo y desde dónde se enuncian las habilidades blandas en las reformas educativas. Esta clasificación se enmarca en el enfoque cognitivista, lo que nos permite desnaturalizar y encontrar las frases que se naturalizan en las reformas educativas.

Esto permitió que "las demandas sociales y profesionales de la economía global y la sociedad de la información requieran del dominio de herramientas socioculturales para interactuar con conocimientos, tales como el lenguaje, la información y el

conocimiento" (OCDE, 2005, p. 9). Las habilidades blandas, aunque conocidas bajo diferentes nombres, han sido reconocidas desde sus inicios por pioneros como Tupes y Christal (1961), Costa y McCrae (1992) y Goldberg (1993) como fundamentales para la formación integral del estudiante. Sin embargo, la intención con la que se las incluye cambia dependiendo del contexto escolar, país o región del mundo.

Desde 1980, las reformas educativas en México han seguido recomendaciones globales de agentes externos y han priorizado la formación técnica para atender la demanda del mercado laboral, tales como: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-UNESCO (1992), UNESCO (1994), OCDE (1994), Banco Mundial (BM) (1996) y OEI (2000). La modernización educativa mexicana ha buscado transformar la economía y la cultura a través de pactos, acuerdos y reformas, orientándose hacia el desarrollo económico y consolidándose como el fundamento de los currículos, especialmente en los niveles medio y superior. El concepto de modernización educativa fue introducido por primera vez en la política educativa de Luis Echeverría (1970-1976). Desde entonces, la modernización educativa ha sido una orientación presente en los planes educativos en México, incluyendo el Programa Nacional para la Modernización Educativa implementado durante el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), basado en el neoliberalismo y las orientaciones de organismos multilaterales.

Durante los primeros dos decenios del siglo XXI, las reformas educativas en México han generado un marco discursivo que ha influido en las tácticas, frases o palabras clave en el currículo y el formato de circulación de las estrategias en los planes educativos. Durante la reforma panista (2000-2012), basada en el neoliberalismo, se continuó con la premisa global de la capacitación en educación técnica como motor económico y productivo en las regiones menos favorecidas (OEI, 2020; BID, 2013). Estas políticas educativas han estado subordinadas a la idea de la modernización y la formación laboral, siguiendo una tendencia impulsada por organismos como la OEI, el BID, la OIT y el WEF desde la década de 1970.

Según Canto Herrera et al., (2016), la forma en que se tejieron las políticas educativas entre 1984 y 1997 reflejó la inminente modificación de los programas educativos. La globalización se convirtió en una táctica discursiva que condensó el elemento nodal en la modernización educativa, como señala Buenfil y Navarrete (2011), emergiendo como un significativo nodal en la modernización educativa que ejerce cierto control político, económico, social, cultural y, en este caso, educativo. A principios del siglo XXI, la renovación de los programas educativos se centró en el aprendizaje centrado en el estudiante y se basó en el desarrollo de competencias, promoviendo la inclusión de la variedad de significados de las competencias y las habilidades en un formato directamente asociado al mercado laboral. Esto llevó a la construcción de

un lenguaje curricular con un sentido y significado diferente que moldeó los modelos educativos, utilizando tácticas que influyen en el orden curricular.

El análisis de las reformas educativas en México, particularmente la de 2008 y la implementación del programa Construye T en 2015, en conjunto con el enfoque basado en competencias (EBC) y la integración de habilidades blandas, permite desmontar y comprender la configuración discursiva y las claves que se utilizaron para enmarcar el concepto de habilidades blandas en un segundo plano, y cómo se diseminó, asoció y condensó. La asociación expresa la vinculación de un concepto central con más de un nombre, por ejemplo, "competencia" con "habilidad". En cambio, la condensación es la forma de construir varios significados de un mismo concepto cambiando o variando su nombre, como en el caso de "habilidad blanda" con "destrezas", "cualidades" o "rasgos de personalidad". Desde la perspectiva del APD, es crucial examinar las implicaciones de estas reformas para comprender cómo el Nuevo Modelo Educativo y el programa Construye T resignificaron las *soft skills* en apoyo de posiciones políticas supeditadas a la influencia externa educativa, desde lo global a lo local.

### ***Tácticas narrativas de las habilidades blandas***

La RIEMS ha sido una de las reformas más significativas en los últimos 15 años en México, destacando la inclusión de las habilidades blandas en el currículo en segundo plano con los ejes categoriales de las competencias genéricas. Este enfoque curricular ha planteado desafíos importantes en términos de homogeneización y adaptación a diversos contextos educativos (Díaz-Barriga, 2016). La RIEMS de 2008 enfrentó el reto de establecer un marco curricular para un nivel educativo tan heterogéneo, lo cual implicó difundir la idea de "lograr una educación de calidad, enriquecedora en valores, relevante para el mundo productivo en todos los niveles de formación y que cada vez alcance a más mexicanos" (SEP, 2007, pp. 26-27) y la difícil tarea de homogeneizar y adaptar programas, sistemas y subsistemas con características tan diversas.

En 2015, se incluyeron las habilidades blandas o *soft skills* en el programa Construye T, estableciendo tres dimensiones: Conoce T, Relaciona T y Elige T, que a su vez derivan en seis habilidades generales y 18 específicas (SEP, 2015). Estas tienen el objetivo central de desarrollar "estas habilidades [como] herramientas para el proyecto de vida del individuo y la comunidad" (SEP, 2015, p. 33) considerando siempre la demanda externa del mundo productivo. Sin embargo, en la reforma educativa de 2008 y el NME de 2013, estas habilidades estaban presentes, pero no como fundamentales, sino reflejando la necesidad de preparar a los estudiantes para el mundo laboral. La difusión

de este concepto global a nivel local transformó la comprensión y el significado de las habilidades blandas, destacando "la búsqueda, análisis y organización permanente de información, y la capacidad de aprender continuamente y de desempeñarse en diversos contextos de manera asertiva" (SEP, 2007, p. 44). Es crucial considerar cómo se construyó y reforzó este significado en diferentes contextos educativos con la elección de frases como "desarrollo económico" traducido en "trabajo en equipo", "resolución de problemas" con "inserción laboral" y "pensamiento creativo" con "adaptabilidad en distintos puestos de trabajo". "Con ello se buscaba dotar a los estudiantes de herramientas útiles para aprender no solo durante la etapa escolar sino también durante toda su vida" (BID, 2013, p. 94), principalmente, en el campo laboral.

En el NME de 2013, se observó un cambio significativo en el concepto de habilidades blandas, generando un discurso más amplio sobre el enfoque socioemocional que se consolidó en 1960. La RIEMS de 2008 estableció una conexión entre las habilidades blandas y las seis categorías de competencias genéricas, como la autodeterminación, la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo, entre otras. Estas habilidades destacan la personalidad y los atributos que identifican las cualidades individuales (Fleishman, 1972) y se consideran elementos compartidos en el currículo escolar. La estrategia de preparar a los estudiantes para el mundo laboral y promover el aprendizaje a lo largo de la vida disemina el concepto de manera variable y adaptable en el ámbito educativo.

Los resultados y la discusión abordan cómo se construyó el concepto de habilidades blandas en las reformas educativas en México, y cómo se implementaron tácticas discursivas en el lenguaje curricular. La difusión de estos significados empleó palabras clave específicas que reforzaron el discurso sobre estas habilidades, estableciéndolas como esenciales para los cambios educativos desde finales de los años 90 y durante el segundo lustro del siglo XXI en México, con la intención de asegurar un empleo y enfrentar desafíos actuales. Las reformas y el programa destacan que los estudiantes de nivel medio superior deben fortalecer "sus bases educativas para continuar sus estudios en el nivel superior o consolidar las habilidades y calificaciones para incorporarse al mercado de trabajo" (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2012, p. 1). Este estudio desarticuló y ejemplificó frases asociadas al concepto de habilidades blandas, enfatizando su importancia para obtener un puesto en el competitivo mercado laboral. Es primordial fortalecer habilidades que permitan a los estudiantes ser felices, tener determinación, ser perseverantes y resilientes, y adaptarse a nuevas situaciones, siendo creativos (SEP, 2013a, p. 63). La integración y producción del lenguaje educativo sobre este concepto difundió su significado y, simultáneamente, moldeó los currículos según las necesidades de los agentes externos.

El estudio identificó las piezas clave y percepciones que guían las particularidades del concepto, ya sea en primer o segundo plano, como es el caso de la RIEMS con los ejes categoriales de las competencias. El término de competencias requiere un estudio más amplio, pero aquí se ejemplifica la transición e importancia de las habilidades blandas como conceptos genéricos vinculados a un Marco Curricular Común en educación media. La reforma buscó que la EMS "tenga sentido estudiarla y se convierta en un mecanismo para que los jóvenes adquieran habilidades y conocimientos útiles para desarrollarse como personas y actores en la sociedad y el mercado laboral" (SEP, 2008, p. 16). Las reformas y el programa promovieron proyectos que fomentaran un trabajo colaborativo, creativo, autocrítico y reflexivo dentro y fuera del aula, atendiendo las demandas del mercado laboral. Todo esto fue posible gracias al análisis heurístico del APD, que ayudó a desmontar la naturalización de las premisas globales en el ámbito local, favoreciendo un análisis riguroso para comprender la intención detrás del discurso educativo sobre las habilidades blandas, formulado de manera sutil en los textos analizados para construir una explicación teórico-conceptual sobre el tema.<sup>sc</sup>

## Referencias

- Alva, E. (2018). What us a good worker? Non-cognitive skills and trade microenterprises' success, *International Journals Organization Analysis*, 27(4), 986-1003.
- Andéu Abela, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Centro de Estudios Andaluces.
- Armony, V. (1997). El análisis de datos cualitativos en ciencias sociales: nuevos enfoques y herramientas. *Revista de Investigaciones Folklóricas*, (12), 9-16.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2019). *El futuro ya está aquí. Habilidades transversales en América Latina y el Caribe en el siglo XXI*.
- Banco Mundial. (1996). *Prioridades y estrategias para la educación. Examen del Banco Mundial*.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. CLACSO.

- Buenfil Burgos, R. N., y Navarrete, Z. (2011). Aproximaciones político discursivas. A modo de introducción. En *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el análisis político de discurso* (pp. 11-31). PAPDI y Plaza Valdés Editores.
- Butler, J., Laclau, E., y Žižek, S. (2004). *Contingencia, hegemonía y universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Fondo de Cultura Económica.
- Canto Herrera, P., Sosa Herrera, J., Sosa Solís, J., y Domínguez Castillo, J. G. (2016). Las competencias en el uso de Tecnologías de la Información y Comunicación de profesores formadores de docentes. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM.
- Carroll, A. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge University Press.
- Cassidy, S. (2006). *Developing employability skills: Peer assessment in higher education*. *Education + Training*, 48(7), 508-517.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. UNESCO.
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1992). *Four ways five factors are basic*, *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653-665. DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (2008). The Five-Factors Model and the NEO Inventories. En J. N. Butcher (Ed.), *Oxford Handbook of Personality Assessment*. Oxford University Press Inc.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications Inc.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Mito y Dávila Editores.
- Díaz-Barriga, A. (2016). *Reforma educativa*. En A. Díaz-Barriga (Coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*. UNAM.
- Duckworth, A., y Yeager, D. (2015). *Measurement Matters: Assessing Personal Qualities Other Than Cognitive Ability for Educational*

- Purposes. *Revista Educational Researcher*, 44(4), 237-251. DOI: 10.3102/0013189X15584327
- Dweck, C., Walton, G., y Cohen, G. (2014). *Academy Tenacity. Mindsets and Skills that Promote Long-Term Learning*. Gates Foundation.
- Fleishman, E. A. (1972). On the relation between abilities, learning, and human performance. *American Psychologist*, 27(11), 1017-1032.
- Gilbreth, F. (2006). *La administración científica*. Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Goldberg, L. R. (1981). *Language and individual differences: the search for universals in personality lexicons*. En L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 141-165).
- Goldberg, L. W. (1991). The Development of Markers for the Big-Five Factor Structure. *American Psychological Association*, 4(1), 26-42.
- Goldberg, L. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychological Association*, 48(1), 26-34.
- Heckman, J., y Rubinstein, Y. (2001). The importance of noncognitive skills: lessons from the GED testing program. *The American Economic Review, Papers and Proceedings of the Hundred Thirteenth Annual Meeting of the American Economic Association*, 91(2), 145-149.
- Heckman, J. J., Stixrud, J., y Urzua, S. (2006). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-489.
- Heckman, J., y Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Econo*, 1(19), 451-464.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). *Encuesta Nacional de Inserción Laboral de los Egresados de la Educación Media Superior (ENILEMS) 2012*.
- Lachman, R. Lachman, J. L., y Butterfield, C. (1979). *Cognitive psychology and information processing: An introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Laclau, E. (1990). *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo*. En E. Laclau (Coord.), *Nuevas reflexiones sobre las revoluciones de nuestro tiempo* (pp. 19-102). Nueva Visión.
- Laclau, E. (1998). Tesis acerca de la forma hegemónica de la política. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp. 19-44). Ediciones Nueva Visión.



- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización*. Siglo XXI.
- López Noguero, F (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación XXI*, 4, 167-179.
- Mouffe, C. (1987). Hegemonía, Política e Ideología. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Hegemonía y Alternativas Políticas en América Latina*. Siglo XXI.
- Mouffe, C. (1998). Hegemonía, política e ideología. En J. Labastida y M. Del Campo (Coords.), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (pp. 125-147). Ediciones Nueva Visión.
- Norman, W. X., y Goldberg, L. R. (1966). Raters, ratees, and randomness in personality structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 681-69.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica*. Creapress.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (2016). *Assessment of Transversal Competencies. Policy and Practice in the Asia-Pacific Region*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. (1994). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico. (2005). *La definición y selección de las competencias clave: Resumen ejecutivo*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Habilidades y competencias para el siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa: historia de una política para la desigualdad*. UNAM; IISUE.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). *Plan Sectorial de Educación*.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior*.
- Secretaría de Educación Pública. (2013a). *Nuevo Modelo Educativo*.
- Secretaría de Educación Pública. (2013b). *Plan Sectorial de Educación*.

- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Programa Construye T. Manual de Operación*.
- Soto, C., y John, O. (2017). Short and Extra-Short Forms of the Big Five Inventory-2: The BFI-2-S and BFI-2-XS. *Journal of Research in Personality*, 68, 69-81. DOI:10.1016/j.jrp.2017.02.004
- Taylor, F. W. (1969). *Principios de la Administración Científica*. Herrero Hnos, S. A.
- Torring, J. (1998). Un repaso al análisis de discurso. En R. N. Buenfil (Coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (pp. 31-53). Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso; Plaza y Valdés Editores.
- Tupes, E. C., y Christal, R. E. (1961). Recurrent personality factors based on trait ratings. Technical Report ASD-TR-61-97. Lackland Air Force Base.
- World Economic Forum. (2003). *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy Challenges for Developing Countries*.
- World Health Organization, Division of Mental Health. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools*. <http://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>