



---

## Competencias vs. capacidades. Un análisis filosófico de un paradigma emergente para la educación superior latinoamericana

---

POR RODOLFO MAURICIO BICOCCA GINO  
mbicocca@uandes.cl; bicoccam@hotmail.com

### Introducción

En un horizonte de comprensión mayor como es la vida humana y su florecimiento la educación superior (ES en adelante) debería constituir una etapa más del conjunto de la vida de una persona. Etapa en la cual no sólo sea posible adquirir las habilidades necesarias para un excelente desarrollo profesional sino también aquellas necesarias para el florecimiento humano. En tal sentido, la universidad debería ofrecer al estudiante saberes que le permitan generar un proyecto de vida integral y en el cual poder configurar una ajustada combinación de saberes intelectuales, éticos e instrumentales. Así, una ES *para la vida* no descuidaría promover la razón instrumental, hoy hegemónica, pero a la vez permitiría la presencia de otros espacios curriculares destinados al cultivo de las otras formas y ejercicio de la racionalidad humana, esto es: el cultivo de un ejercicio racional teórico, práctico y artístico. Esto implica que la relación entre educación y medios para alcanzarla no pueden plantearse exclusivamente en términos instrumentales o exclusivamente técnicos (García Amilburu, 2014) como hoy acontece.

Un análisis crítico del actual enfoque hegemónico de la ES, esto es: una educación basada en competencias (EBC en adelante), requiere poder formular y responder satisfactoriamente aquellas preguntas que otorgan comprensión y sentido tanto a la ES actual y su función en la sociedad como a la cualidad de los aprendizajes que en este nivel de la enseñanza se promueven. Así, cabe preguntar: ¿Qué propósitos e intereses orientan a las curricula de estudios hoy presente en la ES actual? ¿Cuál es el rol de la ES actual respecto del desarrollo vital de los estudiantes? ¿La ES no estaría



reduciendo a un mero entrenamiento de habilidades? Si se trata de aprender el ejercicio de una profesión, ¿ésta no debería ejercerse en un marco más amplio como es el de la vida humana? Otra pregunta más nuclear es ¿si la ES en las actuales condiciones curriculares puede generar un aprendizaje de tal índole que colabore en forma sustantiva al desarrollo integral y al enriquecimiento vital de una persona? Y por último ¿la ES se entiende como una instancia que promueve el florecimiento humano?

Un factor que crispera, aún más, este análisis son las abundantes críticas y cuestionamientos que recibe el enfoque de una EBC como marco para un desarrollo adecuado del estudiante universitario (Díaz Bárriga, 2005; Cejudo Córdoba, 2006; Agut Nieto, Lozano Nomdedeu, 2008; Moreno Oliveros, 2009; Nussbaum, 2005, 2010a, 2010b; Robeyns, 2000, 2003, 2005; Walker 2007, 2008, 2010a, 2010b, 2012a, 2012b; Boni, 2010, 2013; Lozano, 2010; Hinchliffe, 2001, 2002, 2007, 2009; Unterhalter, 2007a, 2007b, 2007c, 2009; Mora, 2011; entre otros).

La presente comunicación se centra en analizar críticamente, por una parte, las debilidades que presenta el actual paradigma hegemónico de la ES latinoamericana, y, por otra, las potencialidades educativas que muestra un enfoque emergente en la ES actual, a saber: el *enfoque de capacidades* (EC en adelante), como un paradigma alternativo más adecuado para la ES de Latinoamérica. La relevancia del EC radica en que ciertamente supera, desde la perspectiva de las necesidades educativas del estudiante de la ES, las deficiencias que manifiesta una EBC. Esta superioridad se muestra al menos en dos dimensiones cruciales: 1º el desarrollo de una razón práctica y una centralidad de los valores éticos; y, 2º la relevancia social y el compromiso socio-político que busca lograr el enfoque en el estudiante.

A partir de esto el trabajo se articula en los siguientes ejes: 1) mostrar en líneas generales cuál es el problema actual de la formación del estudiante de la ES; 2) analizar las principales debilidades que muestra el actual enfoque hegemónico de la ES, esto es: una educación basada en competencias; 3) analizar las principales potencialidades educativas de un enfoque emergente y alternativo para la ES de



Latinoamérica, a saber: el *enfoque por capacidades*; y, finalmente, discusión y conclusiones.

## **Metodología de investigación**

La metodología de investigación utilizada para realizar la investigación es eminentemente cualitativa. Se utilizó la *hermenéutica documental*, consistente en la lectura, el análisis e la interpretación crítica de las fuentes bibliográficas. Este examen se ejecuta a partir de lo que sostiene H. G. Gadamer (1994), cuando afirma que “el intérprete indaga en un texto lo que hay propiamente en él. [...] y en esa remisión a lo que hay en el texto, éste aparece como el punto de referencia frente a la cuestionabilidad, arbitrariedad o pluralidad de posibilidades interpretativas que apuntan a él”. Razón por la cual el principio de literalidad del texto es una clave fundamental para su adecuada interpretación (Bicocca, 2008). A partir de aquí se desarrolló la investigación procediendo a un análisis de la literatura científica, se siguió un examen crítico de los argumentos expuestos en los textos estudiados, y luego a una discusión entre los autores involucrados en el problema.

### **1. El problema de la formación del estudiante en la ES actual**

La educación, en cuanto saber sobre el hombre, al igual que la medicina, es un saber práctico (Vázquez, 2012). Pero a diferencia de la práctica médica la educación se orienta a una práctica que detone el desarrollo del carácter moral de la persona. La educación entonces, trata tanto sobre el respeto y el cultivo de la humanidad (Nussbaum, 1997) como sobre la preparación de la libertad para el despliegue de las capacidades humanas (Bicocca, 2010).

En tal sentido, una reflexión filosófica sobre la ES en el contexto actual es de capital importancia (Herrera y Svensson, 2012) y es hoy socialmente relevante y sensible. Igualmente, una investigación teórica de la ES acorde a las circunstancias debe abordar un estudio serio de los puntos que otorgan *sentido* y *razón de ser* a este ámbito de enseñanza, como son: los fines, el cultivo de los tipos de saberes, la formación curricular, la responsabilidad frente a la sociedad, entre otros. En tal



sentido, hay que señalar que la ES no puede abocarse hoy sólo a formar en saberes técnicos-productivos conforme los dictámenes de una razón instrumental, sin caer en un reductivismo educativo. Ya que las circunstancias vitales del egresado universitario y la complejidad de un mundo globalizado superan ampliamente los límites de una mera educación para la empleabilidad.

Por el contrario, una consideración ajustada e integral del desarrollo humano requiere situar al sujeto de la ES en un horizonte de comprensión más amplio de saberes y circunstancias vitales, que propicien el desarrollo de habilidades complejas que le permitan una lectura crítica de la realidad, el desarrollo progresivo de su autonomía y la generación de un compromiso ético y socio-comunitario efectivo (Bicocca, 2011) a través del desarrollo intelectual y el ejercicio de su razón práctica.

En tal dirección, algunos estudios señalan que el profesorado universitario es ciertamente ajeno a las preocupaciones de una sólida educación ético-ciudadana y tienen cierto recelo a la hora de plantear tal formación como algo inherente al nivel de la ES. Entre otras razones, porque se piensa que un aprendizaje ético-cívico no es responsabilidad de dicho colectivo educacional. En consecuencia, rara vez se incorpora de forma sustantiva una formación dirigida a modelar la personalidad moral y ciudadana de los estudiantes de la ES (Martínez Martín y Tey Teijón, 2008). Sin embargo, otros estudios recientes muestran que de manera mayoritaria se considera que la formación universitaria es también una formación ética y ciudadana. No obstante, los profesores, a pesar de que piensan que sus estudiantes valoran tal formación, creen mayoritariamente que dichos estudiantes conciben la universidad más como un lugar donde obtener un título profesional. En definitiva, el profesorado asume la visión utilitarista y mercantilista de la universidad, por parte de los estudiantes (Bara, Mellen, Buxarais, 2013).

La visión antes señalada que tienen los alumnos respecto de la ES parece estar en sintonía con las actuales exigencias hacia el egresado universitario de competencias operacionales, es decir: *habilidades operativas eficaces*, indiscutiblemente necesarias y



legítimas, pero que hacen pensar que el aprendizaje ético-cívico a veces no tiene cabida en el ámbito de la ES.

Hoy los estudios superiores tienden al desarrollo de una *razón instrumental* (Moreno Olivos, 2009; Martínez Cinca, 2011, entre otros), con claros objetivos inmediatos puestos en la formación profesional y el éxito en un puesto de trabajo (Mora, 2011), y claros objetivos mediatos orientados al crecimiento económico. Es decir: propósitos dados por intereses externos al ámbito propiamente educativo, como son: el mercado y el incremento de la riqueza (PBI per cápita). A partir de un análisis de dichos propósitos se puede afirmar que los mismos no parecen ofrecer el marco más auspicioso para un desarrollo integral del estudiante floreciente, por más que múltiples declaraciones coloquen estos aprendizajes como cruciales para la ES. En este sentido, parecería que no es suficiente con proclamar o escribir intenciones en documentos oficiales y académicos (Bara, Mellen, Buxarais, 2013).

Esto se confirma a partir del tipo de saber que hoy son valorados e incrementados en la ES, esto es: el *saber cómo* o, en otras palabras, *cómo se hacen las cosas* o un *saber útil e instrumental* (Díaz Bárriga, 2005; Agut Nieto y Lozano Nomdedeu, 2008; Nussbaum, 2010; Enkvist, 2011). La ingeniería produce *el saber cómo*, pero éste no es nada en sí mismo, es un medio sin un fin o un mero instrumento. El saber cómo no es una cultura como un piano no es música, ni un *notebook* es un *paper*. Hoy las universidades han pasado a privilegiar el desarrollo de este *saber cómo* en desmedro del *saber* (Schumacher, 2011). Ante esto, hay que destacar que la educación no es un proceso propio de la racionalidad instrumental (Bicocca, 2014). Y evidencia la necesidad de repensar las conceptualizaciones teóricas, paradigmas y modelos educativos que animan tanto las políticas educativas actuales cuanto las curricula de los estudios superiores. Es preciso preguntarse si aquellos son los suficientemente amplios y comprensivos para desarrollar las diversas dimensiones del estudiante.

## **2. Educación Superior basada en competencias. Un análisis crítico de sus supuestos**



Como se señaló antes, el debate filosófico actual sobre la ES radica en reconsiderar qué finalidades debería buscar este nivel educativo. La importancia de este debate consiste en las siguientes razones: *primero*, en determinar, articular y justificar cuáles son los propósitos más valiosos a promover a través del esfuerzo educativo en la ES, y en *segundo* lugar, en una clara articulación de dichas finalidades, que constituyen el punto de referencia para el establecimiento de las políticas públicas sobre ES (Lozano, Boni, Peris, Hueso, 2012).

Entonces, por una parte, y como se señaló antes, se presenta una educación para el desarrollo de una *racionalidad instrumental*, que “percibe la ES como una industria susceptible de ensanchar la competitividad nacional e internacional y como un servicio lucrativo que puede venderse en un mercado global” (Nussbaum, 2010a). Esta concepción instrumentalista de la ES es sostenida tanto en la *teoría de las motivaciones* (McClelland, D. 1987, 1993, 1998) como en la *teoría del Capital Humano* (Schultz, 1989; Becker, 1993; Keeley, 2007), gestadas en el ámbito anglosajón e importadas a Latinoamérica, y que reconocen la importancia de la educación en por su contribución al crecimiento económico. Y que puede sintetizarse en la siguiente idea: *trabajadores más capacitados son más productivos*. Así, por ejemplo, han surgido las denominadas *universidades corporativas*, fundadas por las grandes empresas para dar una respuesta a sus necesidades formativas y, por lo tanto, a sus objetivos de negocio, persiguen apoyar los objetivos estratégicos de su organización mediante la inversión en capital humano (Baladrón Pazos y Correyero Ruiz, 2013).

Esta visión reduccionista de la ES y del rol de las universidades, respecto a la formación del estudiante universitario y de la función social de la universidad, es discutible. Ya que considera que bienes principales para la vida humana y social son los *útiles* y los *económicos*. Y así se eclipsa la relevancia y la necesidad de los bienes no económicos, es decir: aquellos como el desarrollo de un pensamiento crítico, los bienes éticos, sociales y culturales, indiscutiblemente necesarios para el desarrollo de



un vida buena<sup>1</sup>. Además, se advierten otros inconvenientes en la EBC, en primer término, el enfoque posee en su propia dinámica una tendencia a vaciar la enseñanza de los contenidos propios de las disciplinas. En efecto, el enfoque disciplinar y cognitivo del modelo formativo universitario previo, introducía al estudiante en los problemas propios de la disciplina en estudio. El alumno tenía que poner en juego su capacidad de comprensión teórica para llegar a dilucidar una cuestión planteada, y que podía poseer una ulterior aplicación práctica. En un sentido contrario, la EBC busca generar en el alumno habilidades profesionales operativas demandadas por el mundo del trabajo y las empresas, para lo cual establece aprendizajes orientados a la rápida resolución de problemas, y focaliza la enseñanza más en el *saber cómo*, que propiamente en el *saber*.

Por último, el enfoque de competencias tiende a una neutralidad axiológica esencial. En efecto, al promover en el estudiante la competitividad y la eficiencia del hacer le quita importancia a la valoración ética del actuar. Donde cumple un papel clave la conciencia, la capacidad reflexiva y la capacidad empática. Aptitudes posibles de ser desarrolladas no por disciplinas científicas de corte positivista e instrumental, sino por disciplinas orientadas al arte y a las humanidades. El resultado de este proceso es ciertamente una ausencia de un compromiso ético y social del egresado, el cual está más preocupado del éxito personal que en argumentar y servir los intereses de la comunidad. Aquí adquieren pleno sentido las conclusiones a las que arriba R. Barnett cuando señala que “las competencias, sean del orden que fueren, seguirán siendo comportamientos y capacidades para actuar de manera definida por otros. En este sentido, ellas reducen la autenticidad de acción humana” (Barnett, 2001).

Esta neutralidad respecto de los fines de la acción humana, esto es: aquello que le otorga sentido y valor de ser y ejecutarse a la misma, deriva inevitablemente en la

---

<sup>1</sup> Por ejemplo muchos bienes no lucrativos pero en sí valiosos para una vida buena individual y social pueden ser buscados legítimamente por la ES, a saber: el bien público (beneficios públicos como un todo, por ejemplo educando doctores para el servicio público o para ensanchar la vida democrática y los derechos humanos); un bien social (por ejemplo, haciendo diversas contribuciones a otros y al futuro de las personas más allá de los propios intereses, a través de la educación en comunidades o regiones en desarrollo); y un compromiso con el bien común y la vida asociativa. Donde los bienes no mercantiles, como la formación, la cultura, el desarrollo ético y social, no son excluidos (Boni y Walker, 2013).



pérdida de la principal capacidad que la enseñanza universitaria debería transmitir a sus egresados, esto es: el *hábito del pensamiento crítico*, o en otras palabras, la capacidad de discernir entre lo que es digno y valioso de hacerse y aquello que no lo es (Martínez Cinca, 2011). “La educación para la renta tiende a debilitar el pensamiento críticos y la formación de criterios morales independientes de las directivas del mercado. Es más, parecería que hay una preferencia por la automatización de la conducta de los individuos. Ya que la libertad de pensamiento y el juicio crítico en el estudiante resultan peligrosos si se quiere obtener un grupo de trabajadores obedientes con capacitación técnica” (Nussbaum, 2010). Así, la lógica del enfoque por competencias se ordena operativamente a la racionalidad *instrumental* y a la neutralidad axiológica, porque el acento está puesto más en la eficacia de los medios que en el cuidado y valoración previa del sentido de los fines de la acción humana.

### **3. Enfoque de Capacidad: sus potencialidades educativas para la ES**

Ante el déficit formativo de los criterios instrumentalistas en su aplicación a la realidad latinoamericana surge, en el ámbito de la ES, una novedosa concepción que se funda en el desarrollo de una racionalidad práctica, y cuyos objetivos educativos surgen no a partir de las exigencias del mercado sino desde la misma complejidad interna de la vida humana y del dinamismo de los procesos educativos, y que se centra en el desarrollo humano, social y económico (Cejudo Córdoba, 2006). Es decir: un enfoque que ayude a los sujetos al desarrollo de un pensamiento crítico, al ejercicio de su libertad y a hacer de sus vidas algo valioso.

Los sustentos teóricos de esta concepción se encuentran en la teoría del *enfoque de capacidades* (Sen, 1993, 2004; Nussbaum, 2000, 2010, 2011; Robeyns, 2005; Walker 2007, 2008, 2010, 2012; Boni, 2010; Lozano, 2010; Hinchliffe, 2009; Unterhalter, 2009; entre otros). A la investigación de este EC hoy se abocan investigadores y comunidades científicas de distintas universidades de Inglaterra, Estados Unidos, Sudáfrica, Holanda, India, España y Latinoamérica. Ya que presenta notables potencialidades teórico-prácticas para la ES (Walker, 2006, 2013).





Además de los puntos antes mencionados, los autores que actualmente desarrollan este enfoque consideran que la ES no puede ser distante de los importantes problemas que hoy enfrenta el mundo – como son el cambio climático, la equidad y la justicia social, los conflictos armados, la intolerancia, los abusos y la falta de los derechos humanos, entre otros – y que se debe tener un rol activo y un compromiso tanto local como global, a fin de promover y sostener una sociedad más justa y sustentable. A lo dicho hay que destacar la perspectiva ética de la universidad que sostiene el EC, postulada tanto en la vida individual como en la vida institucional (Boni y Walker, 2013).

Este EC, que se sustenta en la teoría del desarrollo humano de A. Sen y M. Nussbaum<sup>2</sup>, sostiene no solo una preocupación por incrementar las habilidades (*skills*) operativas de las personas, sino que postula una concepción más amplia y rica del desarrollo humano, no limitado a una dimensión laboral. Así, señala que “la verdadera riqueza de una nación está en su gente. En esta dirección, el objetivo básico del desarrollo es aumentar el ejercicio de las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa” (PNUD, 2004, 127). El EC es un enfoque más amplio que el del capital humano, porque da cuenta de las mismas funciones de la educación que éste último, pero también de otras no económicas y no instrumentales (Sen, 2002, 293-294) crucial para el florecimiento humano.

Interrelacionado con la teoría del desarrollo humano, se encuentra el concepto de *capacidades* o de posibilidades reales y oportunidades de llevar la vida que la persona tiene razones para considerar valiosa. El desarrollo humano promueve la formación de capacidades, que se expresan en la combinación de diferentes *funcionamientos* que pueden ser alcanzados (Sen, 1999: 3). Las *capacidades* son la posibilidad real de poder

---

<sup>2</sup> El enfoque de capacidades tiene sus fundamentos filosóficos en la teoría del desarrollo humano que se alza a partir de la tradición filosófica social y humanista y en una economía humanista (Nussbaum, 2000; Gasper, 2004). Estos enfoques acentúan 1) una pluralidad de valores, no solo los valores económicos de la utilidad expresados y promovidos dentro del mercado; 2) una preocupación amplia por lo humano y la solidaridad, expresada en una filosofía de los derechos humanos; y 3) el reconocimiento de la normalidad y centralidad de interconexiones humanas – lo que implica los cálculos del mercados son insuficientes si sólo se utilizar el valor económico de lo útil (Boni y Walker, 2013).



lograr algo, mientras que los *funcionamientos* son las cosas que el sujeto hace o la situación en que se encuentra gracias a sus recursos y al uso que puede hacer de ellos.

Para explicar los funcionamientos se puede tomar, al igual que lo hace Sen, el ejemplo cotidiano de montar en bicicleta (Sen, 1985, 10). Lo importante para el bienestar personal no es la bicicleta como tal (*un recurso*), sino la actividad que la bicicleta permite, esto es, montar en ella (*funcionamiento*). Es preciso determinar qué consigue hacer el sujeto con los recursos que están bajo su control. Y esto, que es el funcionamiento, variará según nos fijemos en un niño, en un deportista olímpico o en una mujer embarazada. El funcionamiento *montar en bicicleta* designa una determinada actividad, más o menos útil, que requiere ciertos recursos, y que depende de circunstancias personales y sociales. El bienestar aportada por ella depende del éxito en dicha actividad al igual que, en general, el bienestar aportado por un recurso (ya sea dinero, alimentos o las mismas TIC), dependen de lo que el sujeto pueda ser o de cómo pueda estar gracias al mismo (Cejudo Córdoba, 2006).

Asimismo, el EC aborda la ES desde una óptica distinta al no concebir el desarrollo humano como un *medio* para el crecimiento económico, la industrialización, o algún otro objetivo, sino como un *fin en sí mismo* definido como expansión de la libertad humana mediante la capacidad para llevar la vida que cada uno tenga razones de elegir (Sen, 1999). Según la perspectiva del capital humano, la ES aumenta las capacidades productivas de las personas. En sentido contrario, al considerar la *libertad* como capacidad, la educación sirve para aumentar las capacidades de vivir una vida valiosa. En esta propuesta el interés de la ES se desplaza de la producción y el rendimiento económico hacia la libertad de llevar una vida buena, digna y valiosa. Esto permite reconocer el valor intrínseco de la educación (Cejudo Córdoba, 2006).

Por otra parte, las *capacidades* tienen varios cometidos en el desarrollo humano: ser el objetivo mismo de tal desarrollo, promover el progreso social que conduce a él y, finalmente, influir indirectamente en el aumento de la producción económica. El capital humano se refiere sólo a esta última función. Debido a esto, esta perspectiva no repara en las consecuencias de las políticas educativas para la justicia social: se



atiende a cuánto mejora la economía nacional, pero no a quién se beneficia de la educación, ni a cuánto lo hace, ni a cómo la educación contribuye a la igualdad social y al respeto de las libertades (Sen, 1999).

## Discusión y conclusiones

Lamentablemente la ES en Latinoamérica ha adoptado, en su desarrollo curricular, una EBC siguiendo el marco curricula del Espacio Europeo para la Educación Superior. Los resultados de esta decisión de política educativa está siendo hoy revisada en Occidente debido a sus escasos frutos formativos. A partir de las debilidades antes enunciadas surge en el ámbito de la ES el EC. Las potencialidades educativas de este paradigma en el ámbito de la ES latinoamericana son promisorias.

La primera de estas potencialidades radica principalmente en la perspectiva ética y social que acentúa el enfoque, algo no presente en la perspectiva de la teoría del capital humano y el enfoque por competencias. En esta dirección, la consideración de la libertad como capacidad, o habilitación para hacer una vida valiosa, tiene aplicaciones pedagógicas concretas a través de dos nociones educativas básicas, a saber: la primera, a través del concepto de *autonomía*, y, la segunda, a través del concepto de *enriquecimiento personal*. Ambas constituyen elementos sustantivos en el marco del EC y son susceptibles de otorgar sentido y potencialidad a las prácticas y los aprendizajes que hoy se promueven en la ES.

Hay que señalar, que los contextos de convivencia, estudio, ocio, discusión y aprendizaje que los estudiantes viven y experimentan durante sus años de formación superior son potencialmente espacios de aprendizajes intelectual y ético-cívicos claves. En efecto, el mundo de los valores se *aprende* en la cotidianeidad del convivir, y la universidad es un lugar de aprendizaje y convivencia. Pero incluso en el caso que se coincidiera que la ES es un espacio adecuado, conviene que reúna ciertas condiciones para que sea un espacio efectivo, donde los valores humanos sean susceptibles de ser incorporados y ejercitados. En este sentido, para que el aprendizaje en la universidad suponga también un aprendizaje crítico y ético eficaz es necesario construir espacios



en los que tales valores estén presentes de forma habitual, cotidiana y natural (Martínez Martín y Tey Teijón, 2008).

Por otra parte, quien esté a favor de una educación humanista no puede renunciar a que el enriquecimiento personal sea el objetivo último de la educación, inclusive el de la ES, y es precisamente esta idea de autonomía y enriquecimiento personal lo que aporta la noción de libertad como capacidad en el EC, pero sin el inconveniente de caer en un modelo único de excelencia personal (Cejudo Córdoba, 2006). Así, el fin de la educación puede interpretarse como un aumento del conjunto de capacidades de la persona a través de logros de funcionamientos. Aquí “la utilización de los aprendizajes es un asunto que queda al arbitrio de la propia persona” (Sen, 1999, 288). El objetivo de la educación, como señala Martha Nussbaum, es cultivar la humanidad, y eso implica dotar al ciudadano de los instrumentos que permitan una elección autónoma de su mejor modo de vida (Nussbaum, 2006).



## Obras consultadas

Agut Nieto, S. y Lozano Nomdedeu, A. (2008). Las competencias a debate: su papel en el proceso europeo de convergencia de Educación Superior. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 61 (1) 53-68.

Baladrón Pazos, A. y Correyero Ruiz, B. (2013). Universidades corporativas: ¿un actor emergente en la educación superior?, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10 (2), 20-36.

Bara, F., y otros (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 11 (3), 22-32.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisea.

Becker, G. (1993) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: Chicago University Press.

Bicocca, M. (2008). Elementos a considerar en la metodología de la investigación filosófica. *Intus-Legere*, 2 (1), 95-108.

Bicocca, M. (2010). Elementos para una fundamentación ontológica del sujeto de la educación desde la antropología pedagógica de Antonio Millán-Puelles. *Krínein*, 7, 9-30.

Bicocca, M. (2011). *La persona humana y su formación en Antonio Millán Puelles*. Pamplona: Eunsa.

Bicocca, M. (2014). A propósito de una educación para la realidad. Educación como desarrollo de la racionalidad práctica, en Muñoz, C. (ed.) *Cuestiones esenciales en torno al filosofar cristiano*, Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, U. N. de Cuyo, en prensa.



Boni, A., Lozano, J. y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3) 123-131.

Boni, A. y Walker, M. (Ed.) (2013) *Human Development and Capability. Reimagining the University of the Twenty First Century*. London: Routledge.

Cejudo, C. (2006). Desarrollo Humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, pp. 365-380.

Díaz Barriga, A. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfráz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.

Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Encuentro.

Gadamer, H. G. (1994). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

García Amilburu, M. (2014). Filosofía y actitud filosófica: sus aportaciones a la educación, *Revista Española de Pedagogía*, 258, 219-230.

Herrera, H. y Svensson, M. (2012). *La excepción universitaria*. Santiago: Universidad Diego Portales.

Hinchliffe, G. (2001). Education or Pedagogy? *Journal of Philosophy of Education*, 35 (1) 31-45.

Hinchliffe, G. (2002). *Situating Skills*. *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2) 187-205.

Hinchliffe, G. (2007). Truth and the Capability of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (2), 221-232.

Hinchliffe, G. (2009). Capability and Deliberation. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 403-413.



Keely, B. (2007). *Human Capital*. París: OECD.

Lozano, J., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012) Competencies in Higher Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1) 132-147.

McClelland, D. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Harvard University Press.

McClelland, D. (1993). Intelligence Is Not the Best Predictor of Job Performance. *Current Directions in Psychological Science*, 2 (1), 5-6.

McClelland, D. (1998). Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews *American Psychological Society*, 9 (5), 331-339.

Martinez Cinca, C. D. (2011). Límites de la Educación Superior basada en competencias. *UDUAL*, 49, 59-77.

Martínez Martín, M. y Tey Teijón, A. (2008). Aprendizaje ético en contextos virtuales en el EEES, *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, 9 (1) 25-40.

Mora, J. G (2011). *Formando en competencias: ¿Un nuevo paradigma?* London: Institute of Education, University of London.

Moreno Olivos, T. (2009). Competencias en Educación Superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje, *Perfiles Educativos*, 31, 69-92.

Nussbaum, M (1997) *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education* Cambridge: Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Gedisea.

Nussbaum, M. (2010a). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.



Nussbaum, M. y Levmore, S. (Eds.) (2010b). *The offensive Internet*. Harvard: Harvard University Press.

Nussbaum, M (2011) *Creating Capabilities. The Human Development Approach*. Cambridge Harvard University Press.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2004) *Informe sobre el desarrollo humano*, Madrid: Mundiprensa.

Robeyns, I. (2000). An unworkable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined. *CES discussion paper 00.30*. Leuven: Katholieke Universiteit.

Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9 (2/3), 61-92.

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6 (1), 93-113.

Schumacher, E. F. (2011). *Lo pequeño es hermoso*. Madrid: Akal.

Schultz, T. W. (1989). Investments in people: schooling in low income countries. *Economics of Education Review*, 8, 219-223.

Sen, A. (1985) Well-being, agency and freedom. *The Journal of Philosophy*, LXXXII (4), 169-221.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. En Martha Nussbaum and Amartya Sen (Eds.) *The Quality of life*, (pp. 30-53). Oxford: Clarendon Press.

Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University.

Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10 (3), 77-80.





Unterhalter, E. y Brighouse, H. (2007a). Distribution of What for Social Justice in Education? The Case of Education for All by 2015. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (67-86). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. (2007b). Gender Equality, Education, and the Capability Approach. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (87-107). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. y Walker, M. (2007c). Conclusion: Capabilities, Social Justice, and Education. En M. Walker y E. Unterhalter (Eds.) *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education* (239-253). London: Palgrave-Macmillan.

Unterhalter, E. (2009). What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach. *Studies in Philosophy & Education*, 28, 415-424.

Vázquez, S. M. (2012). *Filosofía de la Educación. Estado de la cuestión y líneas esenciales*. Buenos Aires: CIAFIC.

Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies. A Capability Approach*. London: Open University Press.

Walker, M. (2007). Human capability, mild perfectionism and thickened educational practices. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (2), 149-162.

Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13 (4), 477-487.

Walker, M. (2010a). A human development and capabilities 'prospective analysis' of global higher education policy. *Journal of Education Policy*, 25 (4) 485-501.

Walker, M. (2010b) Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (8), 898-917.



Walker, M. (2012a). A capital or capabilities education narrative in a world of staggering inequalities? *International Journal of Education Development*, 32, 384-393.

Walker, M. (2012b). Universities and a Human Development Ethics: a capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47 (3), 448-461.