

Competencias Vs. Capacidades: ¿Enfoques complementarios o excluyentes?

Teresa Escrich Gallardo, J. Félix Lozano Aguilar, Adela García Aracil

Abstract

Debido a que los jóvenes van a ser los futuros agentes del cambio social, hay un creciente interés por parte de la Comisión Europea y estudios de la OCDE en conocer qué tipo de valores, habilidades y capacidades serían los más adecuados para este fin. Los proyectos DeSeCo, 1998-2000; Proyecto Tuning, 2000; Cheers, 1998-2000; REFLEX, 1999-2000, se han encargado de reflexionar e indagar sobre las competencias (conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes) y la calidad en la educación superior, proponiéndose en cada uno de ellos un listado de competencias, diferente o ampliado de los anteriores, que han servido después para realizar una clasificación en cada uno de los trabajos.

Junto a estos estudios y propuestas, se presenta el enfoque de capacidades (“capabilities approach”) que más allá de poner el acento en el conjunto de habilidades y atributos que se necesitan para hacer frente a demandas profesionales complejas (DeSeCo, 2005; Tuning, 2009) se centra en las posibilidades reales de las personas, en la libertad real, para hacer o ser aquello que consideran valioso (Sen, 2000; Nussbaum, 2012; García Aracil, Neira, Lozano, 2014).

Así, en base a la revisión bibliográfica y casos de estudios prácticos que abordan por un lado el enfoque de las competencias y por el otro el de las capacidades, nuestro objetivo es mostrar si ambos enfoques pueden ser tratados de forma complementaria o de forma excluyente. Para ello, realizaremos inicialmente una puesta en común de las diferentes definiciones de las competencias y de las capacidades, conceptualización que conlleva a presentar diferentes clasificaciones de cuáles son las competencias y capacidades más relevantes para el desarrollo de capital humano, económico, social y cultural de nuestro jóvenes.

Agradecimientos

Este artículo ha sido apoyado por el proyecto de investigación ref. EDU-2013-45177-R ‘Education, Employability and Empowerment of the Youth’ (3E4Youth), financiado por el Plan Nacional del Ministerio de Economía y Competitividad, España. Los puntos de vista de este artículo no expresan, necesariamente, las opiniones de esta organización.

1. Introducción

Desde los años 90 hay un interés creciente por parte de la Comisión Europea y la OCDE por conocer qué valores y habilidades son con las que han de contar los titulados superiores una vez finalizados sus estudios y, en consecuencia, qué competencias deben conformar el plan docente para que los futuros titulados sean capaces de hacer frente a las demandas del mercado laboral.

Este punto es de gran importancia, sobre todo en un contexto de crisis, pues el fomento de la empleabilidad ha de ser un objetivo prioritario para las instituciones de educación superior. La propia OCDE (2012) pone de manifiesto que sin las habilidades adecuadas el progreso tecnológico no conllevará un crecimiento económico. Pero no debe ser su único objetivo. La formación de ciudadanos, de agentes de cambio social debe ser un objetivo puesto tan en valor como la consecución de la máxima empleabilidad.

Teniendo en cuenta la vasta gama de literatura generada a partir de los diversos estudios europeos alrededor del tema de las competencias (DeSeCo, 1998-2000; Proyecto Tuning, 2000; Cheers, 1998-2000; REFLEX, 1999-2000, HEGESCO, 2009), se va a proponer una definición integradora del concepto de ‘competencia’, con el fin de estudiar si es suficiente con un enfoque basado en las competencias o es necesario complementar éste con un análisis centrado en las capacidades (“capabilities”) (Lozano, Boni, Peris y Hueso, 2012; Aracil, Neira, Lozano, 2014).

Nuestro objetivo aquí es, en primer lugar, realizar una revisión y síntesis de los trabajos que se han llevado a cabo a nivel europeo en el ámbito de las competencias, en sus definiciones y clasificaciones. Creemos que es necesario efectuar una categorización de las mismas con el fin de actualizar y sintetizar las propuestas que se han realizado hasta el momento para que éstas sean más operativas. En segundo lugar, exponer los conceptos y definiciones básicas del enfoque de capacidades con el fin de comprobar qué puede aportar al enfoque basado en competencias y analizar las propuesta de capacidades para la educación superior presentadas por algunas autoras de esta corriente (Nussbaum, 1997; Walker, 2003)

Cabe señalar, que este artículo forma parte de un proyecto más amplio, por lo que es una primera clarificación conceptual para las siguientes fases del mismo. Por ello, aquí se realizará una comparación entre el concepto y clasificación de las competencias propuestas en las iniciativas analizadas con los principales aportes en el campo de la capacidades, centrándonos en su contribución al área de la educación superior para comprobar en qué medida son complementarias o excluyentes.

Los trabajos europeos se han centrado en proponer listados de competencias que los titulados universitarios deberían adquirir durante su proceso de formación para, después, aplicarlas en su incorporación al mundo laboral. Este enfoque puede ser demasiado instrumental (Bridges, 1995) si lo que defendemos es que los titulados han de ser ‘buenos ciudadanos’, además de buenos

técnicos. En apartados posteriores se presentara una clasificación de las distintas competencias que se han considerado esenciales, así como una revisión crítica de las mismas. También queremos poner de relieve que el modelo basado en competencias puede complementarse con el enfoque de capacidades, aunque veremos cómo en algún momento ambos enfoques pueden llegar a solaparse. Por lo tanto, lo que pretendemos con este artículo es realizar una discusión teórica sobre los conceptos de competencias y capacidades, así como observar la complementariedad o exclusividad de ambos enfoques.

2. Competencias de Capital Humano

2.1. Definición

A pesar de los esfuerzos por proponer y categorizar un listado de competencias con las que contar en los diferentes planes de estudio, aún no se ha llegado a una definición consensuada del concepto de competencia, o qué ha de abarcar la competencia en sí. De las cinco iniciativas tenidas en cuenta en este artículo solo dos de ellas proponen una definición explícita y clara del concepto de competencia exponiendo, a su vez, cómo han llegado a proponer un listado de aquellas competencias que se consideran claves, tanto para los titulados universitarios como para los docentes.

El proyecto de DeSeCo (1998-2000) define competencia como: “más que conocimientos y destrezas. Involucran la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (DeSeCo, 2005:3). Según el propio informe, para llegar al listado de competencias que en él se propone (cuadro 4.1.), se emplearon datos secundarios procedentes de proyectos anteriores, y se realizaron entrevistas a actores clave.

La otra iniciativa que también incorpora una definición explícita es el proyecto Tuning, llevado a cabo en el año 2000. Para Tuning la competencia consiste en: “conocer y comprender, saber cómo actuar, saber cómo ser. Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos” (2009:28). Para la confección del listado de competencias se realizaron dos cuestionarios, uno para identificar las que calificaron como genéricas, pidiendo la opinión de graduados y empleadores y el segundo cuestionario orientado a los académicos. Previamente se realizaron 20 estudios de campo para la elaboración de la lista de competencias genéricas, en origen 85, que empresas privadas e instituciones educativas superiores consideraron relevantes.

En lo que coinciden ambas definiciones, y otros proyectos que han enumerado alguna característica pero no una definición clara, es que una competencia estaría compuesta por conocimientos, habilidades y actitudes y/o valores.

Los términos que se utilizan en los diferentes proyectos, intencionalmente o no, tampoco han sido fruto de un consenso. Si bien es cierto que se intenta expresar con ellos este conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos, en la literatura encontramos conceptos que son muy diferentes unos de otros. Por ejemplo, la OCDE, a través del proyecto DeSeCo emplea el concepto de “competencias”, más tarde el proyecto Cheers (1998) hablará de “skills” y, al igual que Reflex (1999), de “competences”, en el año 2000 el proyecto Tuning seguirá con este concepto e introduce el de “capacity”, “ability”, “attribute” y “skill”.

Por lo tanto, se observa que existe una falta de consenso alrededor del concepto de competencia. Esto ha provocado que en los diversos informes elaborados a nivel europeo se utilicen diferentes conceptos que, en cada uno de ellos, han generado un listado diferente de competencias que, en muchos casos se solapan o son idénticas. Esto es, en lugar de realizar un esfuerzo conjunto para conceptualizar qué debería ser y qué debería fomentarse a través de una competencia, cada informe ha propuesto su lista, sin sintetizarla antes en un concepto que defina qué y cómo deberían ser.

Esto no quiere decir que haya que plantear un concepto normativo de competencia. Aquí intentaremos proponer un concepto que, sin ánimo de querer convertirlo en norma o proponer un concepto novedoso, nos resulte ‘manejable’ al referirnos al enfoque basado en competencias.

Las dos definiciones explícitas de los informes examinados se orientan a las necesidades del entorno laboral, a qué capacidades esperan los empleadores que tengan los titulados superiores. Así pues, el proyecto DeSeCo (2005) orientará la competencia hacia manejar situaciones complejas que subyacen de un entorno particular. El proyecto Tuning (2009) introduce los conceptos “conocer, comprender y saber cómo ser”, además de saber cómo actuar, también orientada en gran medida al entorno profesional. Ambas definiciones nos parecen relevantes, pero tratan temas distintos, aunque complementarios. Si bien es cierto que el nexo común es que la competencia ha de resultar una herramienta útil para desempeñar un trabajo concreto dentro de un contexto dado, Tuning introduce el componente cognoscitivo. Es decir, no basta con saber utilizar, sino que hay que conocer y comprender esas herramientas. Esto nos parece clave, pues no se trata de crear técnicos “autómatas”, sino que éstos desarrollen un nivel de comprensión adecuado sobre lo que están haciendo o lo que se espera de ellos.

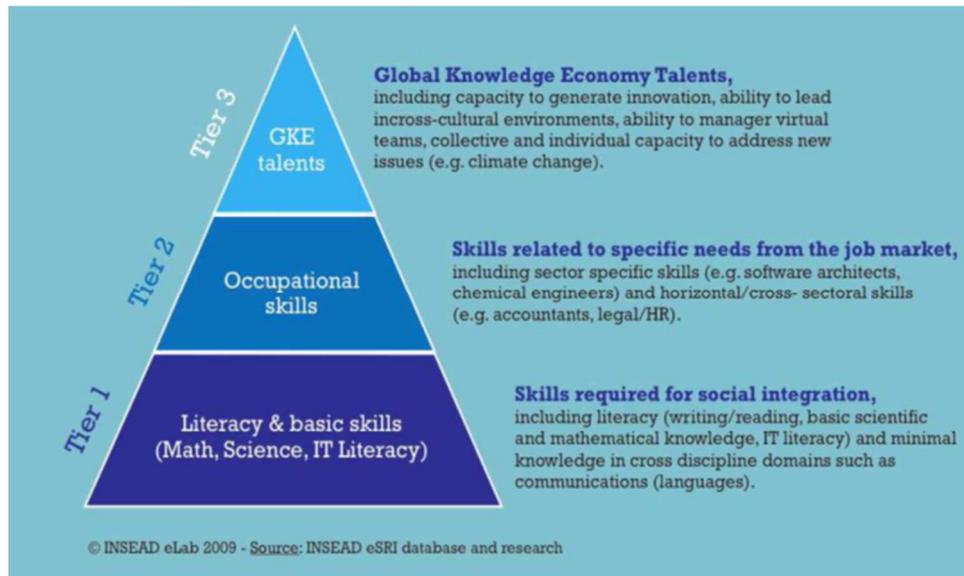
Para nosotros, la competencia debería constar de una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes (que incluyan valores) que permitan desempeñar tareas no sólo en un contexto dado, sino que sean trasladables a otros, similares o no. Las competencias han de dotar

a los titulados superiores de una serie de capacidades, de herramientas, que les permitan enfrentar esas demandas complejas, así como crear otras nuevas que les permitan tener un papel transformador en el entorno. Es decir, que los titulados sean verdaderos ciudadanos activos, participantes del cambio que afecta a sus propias vidas y a las del entorno en el que van a desarrollar sus actividades profesionales.

2.1.1. Clasificación de competencias

El interés por el desarrollo de las competencias ha venido acompañado, asimismo, de diversos esfuerzos orientados no solamente a identificar y clasificar las competencias, sino también jerarquizarlas según su naturaleza, su aplicabilidad o su grado de complejidad. Así se contempla la pirámide de habilidades propuesta por INSEAD (2009) que identifica tres niveles de competencias (véase Figura 1): 1. En el nivel más básico se observan las habilidades y alfabetismos básicos que incluyen la capacidad de lectura y escritura, matemáticas, ciencias y alfabetismo digital. Estas competencias sirven, fundamentalmente, para la integración social. Además, incluye conocimientos inter-disciplinarios básicos tales como la comunicación (idiomas); 2. En el nivel intermedio se encuentran las habilidades ocupacionales, es decir, aquellas competencias relacionadas con necesidades laborales específicas (ejemplo: arquitectura de software o ingeniería química). Además, se incluyen habilidades multisectoriales u horizontales (ejemplo: contabilidad legal o recursos humanos); 3. En el nivel superior se identifican aquellas habilidades más complejas que guardan estrecha relación con una economía de los talentos. Este nivel contiene la capacidad de generar innovación y de liderar entornos multiculturales o destreza para administrar equipos virtuales. También guarda relación con las capacidades individuales o colectivas necesarias para anticipar y dirigir cambios o atender nuevos desafíos (ejemplo: cambio climático). Estas competencias resultan críticas para estimular la innovación.

Figura 1. Pirámide de Habilidades, INSEAD



Fuente: INSEAD (2009)

2.1.2 Competencias en la educación

Tal y como propuso Becker en 1964, e investigaciones posteriores han confirmado, el capital humano de los graduados universitarios constituye una combinación de competencias genéricas y específicas (Becker, 1964). Las competencias genéricas son las consideradas esenciales para el adecuado desarrollo del graduado en la sociedad actual. Estas competencias no están asociadas a un contexto de trabajo determinado aunque contribuyen al desarrollo de la capacidad de aprendizaje necesaria para la adquisición de nuevas competencias requeridas en el puesto de trabajo. Por otro lado, el ámbito de las competencias específicas se limita a los conocimientos y destrezas requeridas en el puesto de trabajo. Su desarrollo no contribuirá a incrementar las posibilidades del graduado en el mercado laboral de igual forma que lo hacen las competencias genéricas pero sí influye considerablemente en la posibilidad de que los graduados encuentren trabajos relacionados con su área de estudio en la universidad (Allen and Van der Velden, 2012).

Otras clasificaciones no consideran la diferenciación principal entre competencias genéricas y específicas, sino por grupos. Entre dichas clasificaciones nos parece interesante resaltar la que propone Hernández Pina (2005), basada en las ideas que recogía el Informe Delors (1996) cuando se habla de los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Clasificación de las competencias según Hernández Pina

Pilares de la Educación <i>(Delors, 1996)</i>	Saber y “Sabor” Profesional <i>(Echeverría, 2001, 2002, 2003; Martínez Clares, 2003)</i>	Competencias de Acción Profesional <i>(Bunk, 1994)</i>
APRENDER A CONOCER <i>Combinar el conocimiento de la cultura general con la posibilidad de profundizar en niveles más específicos</i>	SABER <i>Dominio integrado de conocimientos teóricos y prácticos, incluyendo el conjunto de saberes específicos y la gestión de esos conocimientos</i>	COMPETENCIAS TÉCNICAS <i>Dominio experto de las tareas y contenidos, así como los conocimientos y destrezas</i>
APRENDER A HACER <i>Capacitación para hacer frente a diversas situaciones y experiencias vitales y profesionales</i>	SABER HACER <i>Habilidades, destrezas y hábitos fruto del aprendizaje y de la experiencia que garantizan la calidad productiva</i>	COMPETENCIAS METODOLÓGICAS <i>Reaccionar aplicando el procedimiento adecuado, encontrar soluciones y transferir experiencias</i>
APRENDER A CONVIVIR <i>Dirigido a la comprensión, interdependencia y resolución de conflictos</i>	SABER ESTAR <i>Dominio de la cultura del trabajo, del ámbito social y la participación en el entorno</i>	COMPETENCIAS PARTICIPATIVAS <i>Capacidad de organizar y decidir, así como aceptar responsabilidades</i>
APRENDER A SER <i>Desarrollo de la autonomía, juicio y responsabilidad y desarrollo de sus posibilidades</i>	SABER SER <i>Valores, comportamientos y actitudes, poseer una imagen realista de sí mismo y actuar conforme a eso</i>	COMPETENCIAS PERSONALES <i>Colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, mostrar un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal</i>

Fuente: Hernández Pina (2005)

Esta última clasificación nos da idea de que en la universidad deberán ser enseñadas y adquiridas competencias tanto relativas a la ciencia (conocer), a los procedimientos (hacer), a las relaciones (convivir) y al desarrollo de la propia persona del estudiante futuro profesional (ser), tal como se verá más adelante. Ahora bien, tal como se observa, no existe todavía total unanimidad a la hora de hacer la distinción entre competencias genéricas y específicas. A pesar del esfuerzo de los investigadores por definir una clasificación estándar, en la mayoría de ocasiones se emplean clasificaciones ad-hoc diseñadas en función de los objetivos específicos de cada proyecto.

Por lo tanto, hay que valorar muy positivamente los esfuerzos que se han realizado en el ámbito europeo con el fin de discernir el fomento de qué competencias son claves desde la educación superior. Las competencias que se han propuesto en los diferentes proyectos juegan un papel orientador esencial en los actuales proyectos docentes. Sin embargo, se pueden detectar ciertas carencias en algunos aspectos que consideramos que hay que complementar con otros enfoques, y ese enfoque puede ser el de capacidades.

Este es el punto de nuestro artículo, si bien las competencias más instrumentales son necesarias no hay que olvidar que las sociales/participativas son indispensables. Todos los proyectos examinados hacen referencia a este tipo de competencias, pero desde nuestro punto de vista se alude a ellas más desde el punto de vista de la eficiencia, la eficacia y la productividad que

desde el punto de vista humano que de ellas debería emanar. En palabras de Barnett “toda expresión y acción de las competencias son señal del desplazamiento que está sufriendo la Educación Superior a causa de la intromisión de la industria y el capital, los cuales vienen ocupando un papel preponderante en el diseño curricular” (Barnett 2001, cit. en Maldonado 2010). Y es aquí donde juega un papel importante el enfoque de capacidades (capabilities approach), que desarrollaremos en los apartados sucesivos.

3. Desarrollo de las capacidades humanas

3.1. Qué son las capacidades

El enfoque de capacidades surge en el ámbito del desarrollo, más concretamente forma parte del enfoque de Desarrollo Humano. El máximo representante del enfoque de capacidades es el premio Nobel Amartya Sen quien, a través de este enfoque, defiende que la pobreza no se puede medir solamente a través de indicadores económicos, sino que hay que atender también a las posibilidades reales que tienen las personas de llevar a cabo la vida que se tiene razones para valorar (Sen, 2000). Este enfoque ha evolucionado hacia otras áreas, entre ellas el ámbito de la educación (Nussbaum 1997, Saito 2003, Walker 2006)

El concepto de capacidad hace referencia a las oportunidades reales que una persona tiene para tomar decisiones informadas, con el fin de garantizarse una vida que tiene razones para valorar (Boni, Lozano, Walker, 2010). Sen se apoya en el concepto de libertad sustantiva, la cual lleva a alcanzar distintas combinaciones de funcionamientos, estos serían los logros de las personas, es decir, “las distintas combinaciones de funciones entre las que puede elegir” (Sen, 2000:100). Por poner un ejemplo práctico, en la teoría de Sen, “ser capaz de ser educado” sería la capacidad que alguien tiene para la consecución de un logro (funcionamientos), que sería el nivel de educación adquirido que permitiría, por ejemplo, la toma de decisiones informadas, pensar críticamente.

Amartya Sen no propone una lista de capacidades cerrada a que las personas debieran poseer o acceder a ellas, pues según Martha Nussbaum, Sen se vale del enfoque de capacidades únicamente como un marco para establecer comparaciones sobre la calidad de vida (2012).

3.2. De la conceptualización a las listas de capacidades.

3.2.1. El enfoque de capacidades de Martha Nussbaum.

De marco para establecer comparaciones entre diferentes personas o grupos de personas, en función de cómo viven su vida, pasamos a cuáles son las capacidades que las sociedades deberían promover. Para Nussbaum “el enfoque concibe a cada persona como *un fin en sí misma* y no se pregunta solamente por el bienestar total y medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano” (2012:38). La responsabilidad que Nussbaum atribuye al estado y a las políticas públicas como facilitadores o posibilitadores del acceso a una serie de libertades reales, dentro de las que las personas son libres de elegir, aquí la vamos a trasladar a la educación superior. Esta traslación tiene como objetivo comprobar si la universidad, además de proveedora de educación formal tiene la capacidad de ofrecer a sus futuros graduados una formación más allá del ámbito instrumental.

Nussbaum se pregunta en su libro *El cultivo de la humanidad* (2005) qué tipo de ciudadanos están formando las universidades y qué es capaz de hacer cada persona, para responder a estas preguntas consideramos importante plantear como complementario el enfoque de capacidades. Equipara, al igual que Sen, la capacidad a la libertad, y toma de éste el concepto de “libertad sustantiva” para hacer referencia a la libertad de elección para alcanzar combinaciones alternativas de funcionamientos. Pero aclara que las capacidades no son solo “habilidades residentes en el interior de la persona, sino que incluyen también las libertades u oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012:40).

La autora introduce dos elementos diferenciadores con respecto al enfoque de Sen. En primer lugar, propone el concepto de capacidades combinadas, distinguiendo éstas de las capacidades internas. Para Nussbaum, las capacidades internas son los “estados de las personas” (rasgos de personalidad, capacidades intelectuales, estado de salud, etcétera). Una sociedad puede posibilitar adecuadamente el desarrollo de estas capacidades internas pero puede no estar fomentando la realización práctica de las mismas. Es decir, en el ámbito universitario, por ejemplo, podemos estar formando de forma excelente a los alumnos para que desarrollen sus habilidades o aprendizajes técnicos pero, a la hora de incorporarse al mundo laboral, quizás carezcan de herramientas menos instrumentales, como por ejemplo al desarrollo de la razón práctica, que propone Nussbaum. Queremos que nuestros futuros titulados, además de competentes, eficaces y eficientes puedan ser capaces de valorar sus opciones, de pensar de forma crítica y no autómatas a cerca de sus opciones vitales y laborales.

La educación es un elemento esencial para esta autora, ya que “es la clave de todas las capacidades humanas” (2006:322). Hay que proveer a los alumnos de algo más que habilidades o instrumentos que les hagan excelentes técnicos. Con la introducción del enfoque de capacidades se pretende examinar cómo las instituciones de educación superior pueden proveer a los futuros graduados de un set de capacidades para la formación de buenos ciudadanos. Nussbaum cita a Séneca cuando hace referencia al papel de la educación, que implica que una persona sea “consciente de sí mismo, autónomo, capaz de reconocer y respetar la condición de ser humano de todos los seres humanos, sin importarles su procedencia, su clase social, su género o su origen étnico” (Nussbaum, 2002:290).

En segundo lugar, a diferencia de Sen, Nussbaum propone una lista de capacidades cerrada, con diez capacidades que considera fundamental para el ser humano. Para configurar su lista se pregunta a qué es lo que una sociedad, mínimamente justa, se esforzará por apoyar para que los seres humanos desarrollen una capacidad (2012). Cómo se seleccionan las capacidades dependerá del fin perseguido. Las capacidades defendidas por Nussbaum deben considerarse como un mínimo necesario exigible y son las siguientes:

Cuadro 2. Lista de capacidades propuestas por Martha Nussbaum

Vida
Salud Física
Integridad Física
Sentidos, imaginación y pensamiento
Emociones
Razón práctica
Afiliación
Otras especies
Juego
Control sobre el propio entorno
a. Político
b. Material

Fuente: Martha Nussbaum, 2012. Elaboración propia.

En el tercer apartado desarrollaremos las capacidades de la lista para realizar una comparativa con el/los conceptos de competencias así como con otras aproximaciones al enfoque de capacidades, el enfoque de Sen y el de la lista de capacidades de Melanie Walker.

3.2.2. El enfoque de capacidades en la educación superior: Melanie Walker

Apoyándose en la lista de las diez capacidades propuestas por Martha Nussbaum (2012), y en otros autores como Robeyns, Melanie Walker traslada el interés de las capacidades al mundo educativo, concretamente a la educación superior. Las capacidades serán “oportunidades y habilidades que pueden ser promovidas en la educación superior” (Walker, cit en Boni, Lozano, Walker, 2010:126).

Walker propone una lista de ocho capacidades abiertas al debate y a la crítica, orientada sobre todo a la evaluación de la educación superior pero que son muy válidas para utilizarse como guía de ‘habilidades’ a fomentar y a trabajar con los alumnos.

Cuadro 3. Lista de Capacidades propuesta por Melanie Walker.

Razón Práctica
Resiliencia educacional
Conocimiento e imaginación
Disposición al aprendizaje
Relaciones y redes sociales
Respeto, dignidad y reconocimiento
Integridad emocional
Integridad física

Fuente: Melanie Walker, 2006. Elaboración propia.

Las capacidades están orientadas a proveer a las personas de la oportunidad real de construir sus vidas de la forma que creen apropiada. En el ámbito de la educación esto se trasladaría a poder adquirir los conocimientos, las habilidades y las herramientas que los alumnos valoran, así como los aprendizajes prácticos que les hagan agentes de cambio de la sociedad en la que ellos

van a vivir, además de trabajar. La educación superior va a jugar un papel muy importante, determinante, en la adquisición de este paquete de saberes, seres y haceres.

Melanie Walker expresa del siguiente modo el papel decisivo de la educación “education is always a major source of social transformation, providing learners with those critical and reflective forms of consciousness and understanding that will enable them to participate in the creation of an improved and more desirable form of social life than that which currently exists” (2003:169).

4. Las capacidades en Educación superior

Como hemos podido ver en los apartados anteriores, diferentes autores de referencia hacen énfasis en la importancia del enfoque de capacidades en el ámbito educativo. Desde Sen que se refiere a la educación como capacidad esencial para la consecución de otros funcionamientos o logros, a Martha Nussbaum que considera la educación como la clave de todas las capacidades humanas hasta Melanie Walker, que directamente traslada las capacidades al ámbito de la educación superior. Las capacidades tienen una gran importancia en la orientación que se le puede dar a las enseñanzas desde la educación superior.

Este tema nos parece especialmente relevante hoy en día. Hace ya tiempo que en las universidades se ha introducido un factor muy importante a tener en cuenta: la diversidad cultural. Aunque este es un tema que trataremos en trabajos posteriores nos parece interesante hacer referencia al mismo con el fin de exponer los motivos por los que creemos coherente introducir este enfoque como complemento del enfoque de competencias. Como expone Nussbaum en *El cultivo de la humanidad*: “El mundo actual es inevitablemente multicultural y multinacional (...) un graduado de una universidad (...) tienen que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo” (2005:27). Esta reflexión nos parece esencial para nuestro trabajo. No vamos a examinar aquí a fondo las listas de capacidades propuestas, pero de ambas nos quedamos con una idea o concepto que resulta de gran interés en la educación superior: la razón práctica.

Tanto Nussbaum como Walker proponen este concepto en sus listas. Para la primera, la razón práctica, consistiría en “poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida (Esta capacidad entraña la protección de la libertad de conciencia y de observancia religiosa)” (2012:54). Nussbaum se pregunta continuamente sobre qué tipo de ciudadanos están formando los centros de educación superior y esta capacidad, la razón práctica, es una idea central para esta labor. No sirven sólo las enseñanzas orientadas al desarrollo de instrumentos y herramientas que nos permitan desarrollar una labor

mecánica, sino que debemos ser capaces de la reflexión, de la crítica, son estos elementos, además de otros muy importantes como el respeto, el diálogo, etcétera, los que nos posibilitan la vida en sociedad, la convivencia y el cambio.

Walker, orientando su lista directamente a la educación superior, propone la siguiente definición del concepto 'razón práctica': "ser capaz de hacer elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexivas. Ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo incierto. Tener buen juicio" (2003: 128). Este debería ser el papel central de la educación: formar profesionales capaces de realizar elecciones razonadas, con capacidad crítica, no sólo destinados a absorber información para luego aplicarla a un ambiente laboral. Vemos que existe relación entre la educación superior y la vida social, pues ese va a ser el principal ámbito de aplicación de los saberes adquiridos en la universidad.

Nussbaum (2005) plantea tres habilidades necesarias para cultivar la humanidad en el mundo actual, creemos que se puede realizar la traslación a la oferta que podría hacerse desde la educación superior, complementando al enfoque de competencias.

En primer lugar, es necesario ser capaz de autocrítica, tanto de la propia vida como de las tradiciones. Recurre aquí al concepto socrático de *vida examinada* para plantear que se deben aceptar sólo aquellas prácticas que superan el examen de la razón, que son coherentes y justificables y no basarse únicamente en la autoridad o la costumbre. Nussbaum sentencia: "necesitamos la enseñanza socrática para cumplir la promesa de la ciudadanía democrática" (2005:29).

En segundo lugar, es necesario verse como ciudadanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de conocimiento y "mutua preocupación", no sólo como pertenecientes a un territorio determinado. Hace referencia a la necesaria convivencia en un mundo internacional, en el que es necesario entender cómo "es que las necesidades y objetivos comunes pueden darse de forma distinta en otras circunstancias" (2005:30). La necesidad de gestionar, y enseñar en, diversidad cultural es apremiante en el contexto actual, con el objetivo de favorecer la convivencia, la interconexión y otros factores derivados de la misma, como puede ser la innovación.

En tercer, y último, lugar encontramos la imaginación narrativa, es decir *ponerse en los zapatos del otro*. No es sólo una labor de identificación, sino también de crítica de la misma, con la referencia de nuestras propias aspiraciones. El fin de esta práctica recae en que "el punto de vista del otro es esencial para cualquier juicio responsable, puesto que no sabremos lo que estamos juzgando hasta no ver el significado de una acción según la intención de la realiza" (2005:30).

Estas condiciones o habilidades fomentaría la expansión de capacidades a partir de las cuales, según Amartya Sen, “cada estudiante toma sus decisiones vitales y profesionales liberado de “ataduras” que dejan a la personas con poca capacidad de elección y pocas oportunidades para ejercitar su agencia (capacidad de cambio o transformación)” (Sen, 1999 cit. en Boni, Lozano y Walker, 2010:125).

5. Clasificación y comparación entre el enfoque basado en competencias y el enfoque de capacidades

Como se puede apreciar en el cuadro (4.1-4.2), se ha querido clasificar la información referente a las definiciones, tipos y la terminología usada en los principales proyectos europeos en el ámbito de las competencias, por una parte. Por otra, se ha pretendido realizar una categorización lo más fiel posible a las aportaciones que han hecho tres autores desde el enfoque de capacidades.

Esta tabla es una primera aproximación para establecer la posible complementariedad de los enfoques de competencias y capacidades. En este artículo nuestro propósito es presentar ambos enfoques para iniciar un debate en cuanto a la necesidad de establecer una definición y una tipología “estándar” de competencias, utilizando la información obtenida de los estudios reflejados en la tabla.

En primer lugar, como se puede apreciar (cuadro 4.1), no existe una definición consensuada con respecto a qué es una competencia. Existen ciertos acuerdos en algunos elementos, como se ha comentado más arriba, como pueden ser las habilidades y los conocimientos con los que deben contar los graduados al término de sus estudios. Sin embargo, en nuestra opinión, sin una definición común, sin tener claro hacia dónde se concentran los esfuerzos por generar unas herramientas genéricas que sean de utilidad para los futuros graduados no es posible establecer una línea de actuación común. De lo anterior se desprende la segunda cuestión.

En segundo lugar, los proyectos revisados proponen una lista de competencias a fomentar desde los planes o guías de estudio. Sin embargo, excepto en DeSeCo y Tuning, no se expone de forma clara cómo se ha llegado a estos listados, y en los dos primeros tampoco se hace detalladamente. Para nosotros es importante saber cómo se ha llegado al listado final de competencias propuesto.

En tercer lugar, también existe disparidad en cuanto a la nomenclatura de los conceptos utilizados. Si bien en todos los casos se utiliza como elemento básico las habilidades, herramientas y actitudes, se introducen varios conceptos para hacer referencia a los

componentes básicos de una competencia, la nomenclatura en inglés nos parece relevante: skill, attribute, ability, attitude. El concepto mismo de competencia aparece citado también de forma distinta: competences/competencies.

En cuanto a la tipología, cada proyecto establece una categorización distinta. Desde DeSeCo, que sintetiza su propuesta en 9 competencias, hasta Hegesco que propone un total de 22 competencias necesarias para que se fomenten desde la educación superior, las categorías escogidas para clasificarlas ha sido distinta. Muchas competencias se repiten en varios proyectos, sobre todo las más valoradas por los empleadores, aunque esto depende del sector al que pertenezcan, como es la habilidades de manejo del ordenador, habilidad de usar el tiempo de forma eficiente, la habilidad para trabajar de forma eficaz con otros, dominio del campo o disciplina y capacidad para trabajar bajo presión.

Aunque se ha realizado un gran esfuerzo por intentar sintetizar al máximo posible en los diferentes proyectos para la propuesta de un listado de competencias, pensamos que aún queda mucho por hacer. Como se puede apreciar la gran mayoría de las competencias son de orientación, o tienen vocación, instrumental. Orientadas a la eficacia y a la eficiencia en el entorno laboral, se exprese o no explícitamente.

Vemos, por ejemplo, que en las competencias genéricas del Proyecto Cheers o en las interpersonales del Proyecto Tuning, se introducen otro tipo de habilidades, más basadas en las relaciones sociales e interpersonales. Ejemplo de éstas son el pensamiento reflexivo, la apreciación de diferentes puntos de vista, la apreciación de la diversidad y multiculturalidad o el compromiso ético.

Aquí consideramos estas cuatro cuestiones de vital importancia, no sólo para la formación de buenos profesionales, sino como se plantean autoras como Martha Nussbaum o Melanie Walker (Nussbaum, 2005; Walker, 2003) para la formación de una ciudadanía democrática y cívica.

Cuadro 4.1. Competencias Claves.

Competencias							
	DeSeCo	Cheers		REFLEX	Tuning	Hegesco	
Concepto	Habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizand recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular.				Conocer y comprender, saber cómo actuar, saber cómo ser. Las competencias representan una combinación de atributos que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos.		
Tipos	<p>A) Habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva</p> <p>B) Capacidad de usar este conocimiento e información de manera interactiva</p> <p>C) Habilidad de usar la tecnología de forma interactiva</p>	<p>- Participativas</p> <p>A) Planificación, coordinación y organización</p> <p>B) Capacidad de Negociación</p> <p>C) Iniciativa</p> <p>D) Decisión, persistencia</p> <p>E) Involucrarse personalmente</p> <p>F) Liderazgo</p> <p>G) Toma de responsabilidades y decisiones</p> <p>- Metodológicas</p> <p>A) Conocimiento de idiomas extranjeros</p> <p>B) Conocimiento de informática</p> <p>C) Comprender sistemas complejos</p> <p>D) Razonamiento económico</p> <p>E) Documentación de ideas e información</p> <p>F) Capacidad de resolver problemas</p> <p>G) Competencias analíticas</p> <p>- Especializadas</p> <p>A) Conocimiento teórico específico</p> <p>B) Conocimiento metodológico específico</p> <p>- Organizativas</p> <p>- A) Habilidad para el aprendizaje</p> <p>B) Trabajar bajo presión</p> <p>C) Exactitud, atención al detalle</p> <p>D) Gestión del tiempo</p> <p>E) Trabajar independientemente</p> <p>F) Poder de concentración</p>	<p>- Disciplinarias</p> <p>A) Aplicación de normas y regulaciones</p> <p>B) Exigencia escasa de creatividad</p> <p>Físicas:</p> <p>A) Aptitud para el trabajo</p> <p>B) Habilidades manuales</p> <p>- Genéricas</p> <p>A) Conocimiento general</p> <p>B) Conocimiento / pensamiento multidisciplinar</p> <p>C) Pensamiento crítico</p> <p>D) Habilidad de comunicación oral</p> <p>E) Habilidad de comunicación escrita</p> <p>Socio-emocionales:</p> <p>A) Pensamiento reflexivo</p> <p>B) Trabajo en equipo</p> <p>C) Adaptabilidad</p> <p>D) Lealtad/ Integridad</p> <p>E) Tolerancia, apreciación de diferentes puntos de vista</p>	<p>- Relacionadas con el conocimiento</p> <p>A) Dominio del área o disciplina</p> <p>B) Conocimiento de otras áreas o disciplinas</p> <p>C) Pensamiento analítico</p> <p>D) Capacidad para adquirir nuevos conocimientos</p> <p>- Relacionadas con el Análisis y la Innovación</p> <p>A) Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones</p> <p>B) Capacidad para detectar nuevas oportunidades</p> <p>C) Capacidad para sintetizar y extraer conclusiones generales</p> <p>D) Predisposición a cuestionar ideas propias o ajenas</p>	<p>- Relacionadas con la gestión del tiempo</p> <p>A) Capacidad para rendir bajo presión</p> <p>B) Capacidad para usar el tiempo de forma eficiente.</p> <p>- Organizativas</p> <p>A) Capacidad para negociar de forma eficaz</p> <p>B) Capacidad para hacer valer tu autoridad</p> <p>C) Capacidad para coordinar actividades</p> <p>D) Capacidad para trabajar en equipo</p> <p>E) Capacidad para movilizar las capacidades de otros</p> <p>- Comunicativas</p> <p>A) Capacidad para hacerte entender</p> <p>B) Capacidad para utilizar herramientas informáticas</p> <p>C) Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes</p> <p>D) Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros</p> <p>E) Capacidad para comunicarte en la lengua propia de la CCAA donde trabajas</p> <p>F) Capacidad para redactar informes o documentos</p>	<p>- Instrumentales</p> <p>A) Capacidad de análisis y síntesis</p> <p>B) Capacidad de organizar y planificar</p> <p>C) Conocimientos generales básicos</p> <p>D) Conocimientos básicos de la profesión</p> <p>E) Comunicación oral y escrita en la propia lengua</p> <p>F) Conocimiento de una segunda lengua</p> <p>G) Habilidades básicas para el manejo del ordenador</p> <p>H) Habilidades de gestión de la información</p> <p>I) Resolución de problemas</p> <p>J) Toma de decisiones</p> <p>- Interpersonales</p> <p>A) Capacidad crítica y autocrítica</p> <p>B) Trabajo en equipo</p> <p>C) Habilidades interpersonales</p> <p>D) Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar</p> <p>E) Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas</p> <p>F) Apreciación de la diversidad y multiculturalidad</p> <p>G) Habilidad de trabajar en un contexto internacional</p> <p>H) Compromiso ético</p> <p>- Sistémicas</p> <p>A) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica</p> <p>B) Habilidades de investigación</p> <p>C) Capacidad de aprender</p> <p>D) Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones</p> <p>E) Capacidad para generar ideas (creatividad)</p> <p>F) Liderazgo</p> <p>G) Conocimiento de culturas y costumbres de otros países</p> <p>H) Habilidad para trabajar de forma autónoma</p> <p>I) Diseño y gestión de proyectos</p> <p>J) Iniciativa y espíritu emprendedor</p> <p>K) Preocupación por la calidad</p> <p>L) Motivación por el logro</p>	<p>A) Dominio del área o disciplina</p> <p>B) Conocimiento de otras áreas o disciplinas</p> <p>C) Pensamiento analítico</p> <p>D) Capacidad para adquirir nuevos conocimientos</p> <p>E) Capacidad para negociar de forma eficaz</p> <p>F) Capacidad para rendir bajo presión</p> <p>G) Capacidad para detectar nuevas oportunidades</p> <p>H) Capacidad para coordinar actividades</p> <p>I) Capacidad para usar el tiempo de forma eficiente</p> <p>J) Capacidad para trabajar de forma productiva en equipo</p> <p>K) Capacidad para movilizar las capacidades de otros</p> <p>L) Capacidad para hacerte entender</p> <p>M) Capacidad para hacer valer tu autoridad</p> <p>N) Capacidad para utilizar herramientas informáticas e internet</p> <p>O) Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones</p> <p>P) Predisposición a cuestionar ideas propias o ajenas</p> <p>Q) Capacidad para presentar productos, ideas o documentos en público</p> <p>R) Capacidad para redactar informes o documentos</p> <p>S) Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros</p> <p>T) Conocimiento profesional de otros países (economía, sociedad, legislación...)</p> <p>U) Conocimiento de las diferencias interculturales</p> <p>V) Capacidad para trabajar con personas de otras culturas</p>
Terminología	Competencies	Competences, skills.		Competences	Competences, capacity, attribute, ability skill.	Competencies, Ability, Knowledge	

Las capacidades, como se ha apuntado anteriormente, hacen referencia, de forma genérica a las oportunidades reales (libertad) que tienen las personas para escoger el tipo de vida que tienen razones para valorar (Sen, 1999). Vemos que en el listado de capacidades de Martha Nussbaum, las capacidades se orientan a la de la persona, como fin en sí mismo. Nussbaum no las orienta al ámbito de la educación, como sí que hace Melanie Walker, sin embargo hay al menos dos capacidades que nos parecen esenciales fomentar, valorar y practicar desde las universidades: la razón práctica y la afiliación. La razón práctica es esencial para el bagaje de cualquier graduado y, por supuesto, de cualquier ciudadano. Es de vital importancia que cada persona pueda ser capaz de reflexionar acerca del propio proyecto vital, de ser partícipe del diseño del mismo. Si lo completamos con la definición que Walker realiza de su propuesta de razón práctica, vemos cómo esto es perfectamente extrapolable a la educación superior. Es en los centros educativos donde se debe fomentar el aprendizaje crítico, para que se puedan realizar elecciones y juicios razonados.

Es necesario también preparar a los futuros graduados para insertarse en ambientes de trabajo en los que van a compartir espacio con otros seres humanos. Las relaciones personales son complejas y, en muchos casos conflictivas. Es aquí donde cobra una importancia esencial la habilidad de ‘ponerse en los zapatos del otro’ que proponía Nussbaum como una de las habilidades esenciales para el cultivo de la humanidad. Es indispensable conocer las intenciones o los puntos de vista de los otros para ser capaces de juzgar razonadamente. La afiliación también hace referencia a la lucha contra la discriminación, por cualquier motivo, pues esta capacidad propone el respeto como una especie de garante para la realización de la un vida sin condicionantes de etnia, religión, o clase social. Este aspecto es de especial importante en el contexto actual. En las empresas encontramos una creciente tendencia a la diversidad cultural y hay que procurar hacer de los ambientes laborales verdaderos entornos interculturales, en los que predomine la interacción positiva más allá de la mera convivencia. Hay que preparar a los alumnos para que sean capaces de trabajar en ambientes diversos, más allá de la eficacia y la eficiencia hay que prepararlos para trabajar con personas.

La capacidad de afiliación de Nussbaum se puede completar con la que Walker denomina “respeto, dignidad y reconocimiento”, que es clave para poder vivir una vida sin condicionantes personales derivados de cualquier tipo de diversidad, así como para promover un debate informado sobre posibles cuestiones o conflictos que surjan de la misma.

Los futuros graduados han de ser buenos profesionales, capaces de insertarse en el mercado laboral y las universidades han de procurar su empleabilidad, especialmente en los contextos de crisis. Sin embargo, otra parte fundamental de la misión de la enseñanza es formar profesionales autónomos, capaces de tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje y sobre su propia vida.

Esto va muy ligado a la capacidad que Nussbaum denomina “control sobre el propio entorno”, tener poder de decisión de las capacidades que se quieren fomentar para orientar la propia vida. Poder contar con la capacidad, una vez terminados los estudios de hacerse oír e influir, tanto en la vida académica, profesional y personal.

La relación del estudiante con la universidad también es un determinante en la forma de enseñar, de prepararlo para su proyecto vital. Esta relación, necesariamente, se trasladará después al mundo laboral, los valores, las vías de participación y elección son decisivas.

Nuestra propuesta es abrir el debate en cuanto a la posibilidad de que se empiece a pensar en capacidades, además de en competencias, como orientadoras de las enseñanzas superiores. La educación superior influye en la cohesión social y la formación de una ciudadanía democrática (Aracil, Neira, Lozano, 2014), o debiera influir en ellas.

Cuadro 4.2. Enfoque de Capacidades

Capacidades		
Amartya Sen	Martha Nussbaum	Melanie Walker
Libertad/oportunidad real para llevar el tipo de vida que se quiere llevar. Oportunidades reales del individuo para alcanzar sus objetivos. Libertad sustantiva/instrumental. No ofrece una lista de capacidades dadas.	Oportunidad de seleccionar. Libertad de elección. Opción como libertad.	Oportunidades y habilidades que pueden ser promovidas en la educación superior.
1) Medios para el logro (Dotación)	Capacidades	Capacidades
2) Libertades para escoger (Set de Capacidades): diversas combinaciones de funciones que se pueden conseguir. Es la libertad sustantiva, la libertad para lograr distintos estilos de vida. El poder decidir.	1) Vida: Poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.	1) Razón Práctica: Ser capaz de hacer elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexivas. Ser capaz de construir un proyecto de vida personal en un mundo incierto. Tener buen juicio.
3) Logro (Set de Funcionamientos): Diversas cosas importantes que una persona consigue SER o HACER (desde la nutrición a la autoestima). (en Conill, 2004)	2) Salud física: Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.	2) Resiliencia educacional: Ser capaz de orientarse en el estudio, el trabajo y la vida. La habilidad para negociar el riesgo, para perseverar académicamente, para responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones. Independencia. Tener aspiraciones y esperanzas de un futuro mejor.
4) Necesidad como qué se necesita para conseguir la "libertad" mínima básica para participar en la sociedad "sin sonrojarse", la "capacidad" para vivir de modo decoroso.	3) Integridad física: Poder desplazarse de un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.	3) Conocimiento e imaginación: Implica la capacidad de adquirir conocimiento de un tema - de una disciplina o profesional. Implica ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender las perspectivas de los otros y formarse juicios imparciales. Ser capaz de debatir asuntos complejos. Ser capaz de adquirir conocimiento por placer y para el desarrollo personal y profesional, para la aplicación personal y profesional, para la acción política, cultural y social y la participación en el mundo. Implica tener conciencia de los debates éticos y los temas morales. Apertura de mente. Conocimiento para entender la ciencia, la tecnología y la política pública.
	4) Sentidos, imaginación y pensamiento: Poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo verdaderamente humano, un modo formado y cultivado por una educación adecuada (...). Poder usar la propia mente en condiciones de protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa.	4) Disposición al aprendizaje: Implica ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser un investigador activo.
	5) Emociones: Poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos (...) en general, poder amar, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada.	5) Relaciones y redes sociales: Ser capaz de participar en un grupo para aprender. Trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Ser capaz de trabajar con otros para formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.
	6) Razón práctica: Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida.	6) Respeto, dignidad y reconocimiento: Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad, no ser discriminado o infravalorado por razón de sexo, clase social, religión y raza (...). Ser capaz de actuar de manera inclusiva y de responder a las necesidades humanas. Tener competencias en comunicación intercultural. Tener voz para participar efectivamente en el aprendizaje; voz para hablar, para debatir y persuadir. Ser capaz de escuchar.
	7) Afiliación: a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social; ser capaces de imaginar la situación de otro y otra; b) disponer de las bases sociales adecuadas para que no sintamos humillación y sí respeto por nosotros mismos. Esto supone introducir disposiciones que combatan la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión u origen nacional.	7) Integridad emocional: No estar sujeto a la ansiedad o el miedo, lo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de decisiones y el discernimiento.
	8) Otras Especies: Poder vivir una relación próxima y de respeto con los animales, las plantas y el mundo natural.	8) Integridad corpora: Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.
	9) Juego: Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.	
	10) Control sobre el propio entorno: a) Político: Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; tener derecho a la participación política a la protección de la libertad de expresión y de asociación; b) Material: Poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles).	
· Importancia de las bases de información (para la elección): superación del utilitarismo y el liberalismo.	A partir de Sen se pregunta cuáles son aquellas capacidades que una sociedad, con un mínimo aceptable de justicia, se esforzará por nutrir y apoyar.	A partir del enfoque de capacidades y, con la referencia a la lista de capacidades propuesta por Martha Nussbaum, elabora un enfoque de capacidades para la educación superior.
Capability, functionings, agency	Capability, functionings, agency, capacidades internas, capacidades combinadas.	Capability, skills, agency, justice, equity.

6. Conclusiones

En este artículo se han expuesto el trabajo que se ha llevado a cabo a lo largo de la última década en el diseño de las competencias claves que se deben fomentar desde la educación superior. Se ha realizado un gran trabajo en esta área identificando qué habilidades y conocimientos deben poseer los graduados universitarios con miras a incorporarse al mundo laboral, para ser competentes y para fomentar la empleabilidad. Se ha contado con la perspectiva de empleadores, estudiantes y docentes y eso es lo que da el valor al trabajo realizado, pues entre todos los interesados se ha llegado a una especie de consenso sobre aquello que hay que fomentar.

Algunos autores (Díaz Barriga, 2005; Maldonado, 2010) dirigen sus críticas hacia lo novedoso del enfoque, es decir, si no son realmente cuestiones que se han estado discutiendo durante los últimos 30 o 40 años, por ello se preguntan de dónde vienen las competencias y cómo se construyen conceptualmente. Aquí nos hemos intentado plantear esta cuestión y los estudios no lo dejan del todo claro.

El enfoque de competencias pone el acento en la parte más instrumental, más mecánica, de lo que lo que debe ser un buen profesional. Si bien es cierto que podemos fomentar la empleabilidad de los graduados a través de las competencias clave aún no se ha llegado a un consenso sobre qué elementos componen las competencias. Como se ha dicho anteriormente, en las definiciones aportadas por los diferentes proyectos, encontramos elementos comunes sobre lo que debería ser o abarcar una competencia: habilidades, actitudes y conocimientos. Sin embargo, ¿necesariamente una competencia ha de componerse de estos tres elementos para ser considerada como tal?. A nuestro juicio, son elementos esenciales, necesarios pero no suficientes. Al principio de este paper, se proponía una definición operativa de competencia, en la que se pretendía incorporar el concepto capacidad (capability), que surge en la teoría del desarrollo humano.

La importancia de este concepto es que permite que la competencia no se convierta en un simple medio para alcanzar un fin (ejemplo: convertirte en un trabajador productivo para poder desempeñar un trabajo), sino que pueda considerarse un fin en sí mismo (estar dotado de determinadas habilidades o contar con las herramientas necesarias para desarrollar un trabajo de forma productiva). Es decir, hay que posibilitar que los graduados sean personas autónomas, capaces de discernir crítica y reflexivamente cómo orientar su vida académica, personal y laboral. El enfoque de capacidades puede ayudar a llevar a cabo esta tarea. Sin embargo, algunos enfoques de competencias sí hablan de competencias generales y sociales son consideradas de forma limitada y no central.

La educación superior debe proveer de recursos a los graduados para que sean capaces de desempeñar un papel transformador en la sociedad, por ello es necesario que sean ciudadanos activos, reflexivos, críticos y autónomos. Las nuevas demandas sociales hacen que las empresas busquen algo más que buenos técnicos, los futuros graduados deberán ser “creativos, autónomos, reflexivos, innovadores, seguros de sí mismos, colaboradores, y conectados con el contexto multicultural” (Aracil, Neira, Lozano, 2014: 25) en el que van a desarrollar su proyecto laboral. Deben ser ciudadanos empoderados y verdaderos agentes de cambio social.

6. Bibliografía.

- Agüera, E., Vázquez, J.J, Vries, W. (coord.) (2005) *Retos y perspectivas de la educación superior*. Plaza y Valdés, Puebla, México.
- Allen, J., y Van der Velden, R (2009) “Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates”(Hegesco). University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences, Slovenia.
- Allen, J., y Van der Velden, R (2011) “The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education” (REFLEX). Research Centre for Education and the Labour Market. Maastricht University.
- Allen, J., y Van der Velden, R., (2012): “Skills for the 21st Century: Implications for Education”. Maastrich: ROA.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago.
- Boni, A., Lozano, J.F. (2007) “The Generic Competences: An Opportunity for ethical learning in the European Convergence in Higher Education”. *Higher Education*, nº 54, pp.819-831.
- Boni, A., Lozano, J.F. y Walker, M., (2010) “La Educación Superior desde el Enfoque de Capacidades”. Una propuesta para el Debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 13 (3), pp- 123-131.
- Bridges, D. (1996) “Competence-based Education and Training: Progress or Villainy? *Journal of Philosophy of Education*”, nº3, vol. 30, pp.362-376.
- Delors, J. (1996) *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Santillana, Madrid.
- DESECO.: (2005), *The definition and selections of key competencies*. Executive Summary, OECD, Paris.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Pedro, S.L. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid, La Muralla.
- INSEAD (2009). *Who cares? Who dares? Providing the skills for an innovative and sustainable Europe*. Background report prepared for the European Business Summit 2009, en URL:http://www.insead.edu/discover_insead/docs/WhocaresWhodares.pdf.
- OECD, (2005), *The definition and selection of key competencies*.
- OECD, (2010). *Educating teachers for diversity*.
- García-Aracil, A., Neira, I., Lozano, J.F. (2014) “The Challenges of Higher Education:

Improving Graduates' Employability and Social Cohesion". Journal of the European Higher Education Area, Vol: 4, pp: 15 – 32.

- García-Aracil, Adela (2014). "Higher Education Programme Characteristics on Graduates' Performance", Informe CyD 2013, pp 150-153. La contribución de las universidades españolas al desarrollo. FCYD.

- García-Aracil, A. (2014). *Are graduates well-equipped for the labour market?* Investigaciones de Economía de la Educación, N°9, pp. 817-839. Asociación de Economía de la Educación, A Coruña.

- González, J., Wagenaar, R., (coord.) (2003) "Tuning Educational Structures in Europe" (Informe Final), Universidad de Deusto, Bilbao.

- Lozano Aguilar, J.F, Boni, A., Peris, J. Y Hueso, A. (2012) "Competencies in Higer Education: A Critical Analysis from the Capabilities Approach. Journal of Philosophy of Education", pp. 1-16.

- Lozano Aguilar, J. F. y Escrich Gallardo, T. (2014) *Diversidad cultural en las universidades: aproximación y enfoques para su gestión*, USC: Investigaciones de Economía de la Educación, Volumen 9, pp: 159-178.

- Maldonado García, M.A., (2010) *Currículo con enfoque en competencias*, Ecoe Ediciones, Bogotá.

- Nussbaum, M, (2005) *El cultivo de la humanidad*, Paidós, Barcelona.

- Nussbaum, M, (2012) "Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano", Paidós, Barcelona.

- Sen, A., (2000) *Desarrollo y Libertad*, Planeta, Barcelona.

- Walker, M. (2003) "Framing Social Justice in Education: What Does the 'Capabilities' Approach Offer? British Journal of Education Studies", n°2, vol. 50, pp. 168-187.

- Walker, M., (2006) *Higer Educations Pedagogies* Berkshire, The society for research into Higer Education and Open University Press.