

Capacidades humanas de los jóvenes universitarios: validación de una lista específica

Ana-Isabel Zermeño-Flores

RESUMEN

Desde el enfoque del desarrollo humano de Sen, se propone comprender la calidad de vida de los jóvenes universitarios a través de construir una lista específica de capacidades. Se aplica una metodología en tres pasos: primero, construir una lista arquetípica mediante listas consolidadas; después, investigación empírica para incluir el punto de vista de los *insiders*, y finalmente, validación de la lista a través de una prueba *Delphi*. Como resultado, se obtiene una lista específica de capacidades con 11 dimensiones, cuyo valor es su validez, replicabilidad y potencialidad para retroalimentar los estudios y la política pública en el campo del desarrollo.

Palabras clave: desarrollo humano, capacidades, calidad de vida, validez, universidades públicas, México.

Ana-Isabel Zermeño-Flores

adb49@gmail.com

Mexicana. Doctora en Comunicación Audiovisual, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Profesora investigadora adscrita al Centro Universitario de Investigaciones Sociales y profesora en la Facultad de Letras y Comunicación, Universidad de Colima, México. Temas de investigación: tecnologías de información y comunicación para el desarrollo (ICT4D); comunicación, desarrollo y cambio social; capacidades humanas; evaluación e impacto social de las tecnologías; inclusión digital e intervención comunitaria; desigualdades de conocimiento; estudios sobre jóvenes. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7371-8767>; <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Zermeño>.

Capacidades humanas de jovens universitários: validação de uma lista específica

RESUMO

A partir da abordagem de desenvolvimento humano de Sen, propõe-se a entender a qualidade de vida de jovens universitários através da construção de uma lista específica de habilidades. Uma metodologia de três etapas é aplicada: primeiro, construir uma lista arquetípica por meio de listas consolidadas; em seguida, a pesquisa empírica para incluir o ponto de vista dos *insiders* e, finalmente, a validação da lista através de um teste *Delphi*. Como resultado, obtém-se uma lista específica de capacidades com 11 dimensões, cujo valor é sua validade, replicabilidade e potencialidade para retroalimentar estudos e políticas públicas no campo do desenvolvimento.

Palavras chave: desenvolvimento humano, habilidades, qualidade de vida, validade, universidades públicas, México.

Human abilities of young university students: validation of a specific list of abilities

ABSTRACT

Based on Sen's human development approach, the authors propose to understand the quality of life of young university students by constructing a specific list of abilities. A three-step methodology is applied: first, building an archetypal list through consolidated lists; then, carrying out empirical research to include the insiders' point of view; and finally, validating the list by means of a *Delphi* test. As a result, we obtained a specific list of abilities with 11 dimensions, whose value is its validity, reproducibility, and potential to provide feedback for studies and public policy in the field of development.

Key words: human development, abilities, quality of life, validity, public universities, Mexico.

Recepción: 15/03/22. **Aprobación:** 26/07/22.



Introducción

La calidad de vida puede entenderse como tener satisfechas las necesidades básicas, tener bienestar, estar saludable, ser feliz, vivir sin miedo, tener libertad para elegir y oportunidades para desarrollarse; o también puede describirse desde la narrativa de tener garantizados los derechos humanos, entre otras posibilidades (Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012). Sin embargo, estos marcos de expectativas aterrizan de manera diferente dependiendo del género, raza, generación, clase, nacionalidad, condiciones de vida y entornos socioambientales particulares; por lo que, para abordar la calidad de vida, es necesario considerar la diversidad humana, como lo propone Sen (2000). Atendiendo este razonamiento, en un estudio realizado sobre calidad de vida de jóvenes universitarios y su relación con las tecnologías de información y comunicación (TIC), se enfrentó el reto de volver operativo dicho concepto, y por las razones que se expondrán más adelante, la calidad de vida se entendió como medida del desarrollo humano, la cual puede estudiarse desde el enfoque de las capacidades. Así, en este análisis se sostiene que el enfoque de las capacidades es una herramienta conceptual útil para conocer las potencialidades de estos jóvenes en el logro de lo que consideran una vida valiosa y, para su operacionalización, se propone construir un listado específico de capacidades a partir de la comparación de otros trabajos sobre necesidades (Max-Neef *et al.*, 1986) y capacidades humanas (Nussbaum, 2003; OECD, 2013; Robeyns, 2003; Walker, 2008). Este artículo da cuenta de la argumentación que sustenta dicho listado y de la forma de construirlo.

El valor de este ejercicio está en su potencial para retroalimentar al campo del desarrollo humano sobre cómo operacionalizar el enfoque de capacidades en grupos sociales similares (jóvenes trabajadores, jóvenes banda, adolescentes, entre otros) o diferentes (indígenas, mujeres, migrantes, etcétera), tal y como otros listados de capacidades han retroalimentado éste. Además, ofrece información a escala humana,

pues como sostiene Robeyns (2003), se necesitan estudios que no sólo midan y comparen las capacidades en y entre países, se requieren observaciones a nivel micro para entender realmente cómo les va en la vida a las personas. Asimismo, la comprensión particular de qué es relevante para estos jóvenes puede retroalimentar a planificadores y tomadores de decisión en las universidades y en los gobiernos para que sean más certeras las políticas que promueven el desarrollo. Por otra parte, se aporta conocimiento metodológico que puede ayudar en los procesos de validación de listas de capacidades específicas.

Desarrollo humano, calidad de vida y capacidades

La pregunta sobre cómo alcanzamos el desarrollo para todas las personas tiene una larga historia. Para contestar se necesita comprender antes qué es el desarrollo, cómo reconocerlo y por lo tanto, cómo medirlo. A decir de Iturralde (2019), el desarrollo se conceptualizó en la época moderna desde un enfoque macro y economicista que tomó como medida preferente el crecimiento económico de los países (desarrollo económico); posteriormente, se incorporó la dimensión social enfocándose en la (re)distribución de la renta y posicionándose como desarrollo social; enseguida, en las últimas dos décadas del siglo XX, se transforma el paradigma a partir de un enfoque multidisciplinar que incorpora dos elementos fundamentales: el enfoque de las capacidades de Sen —conocido como desarrollo humano, por cuanto la persona es el centro de la atención— y el principio de sostenibilidad; con lo cual evoluciona hacia lo que ahora se conoce como desarrollo humano sostenible, que promueve el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) a través de la Agenda 2030. Así, desde el Informe sobre Desarrollo Humano (1994: 16) se reconoce la evolución del concepto y su relación con la calidad de vida: “La preocupación central del desarrollo pasó a ser la calidad de la vida de las personas, lo que eran capaces de hacer y lo que hacían efectivamente, la

discriminación que enfrentaban, las luchas que libraban y las crecientes opciones de las que gozaban”.

Sin ser exhaustivos, se identifican al menos dos ámbitos donde se estudia el concepto de calidad de vida; uno relacionado con la salud física y mental (Moons *et al.*, 2006) y otro, vinculado a las condiciones de vida objetivas —que incluyen las necesidades de supervivencia— y el bienestar subjetivo (Arias, 2013). En el actual escenario, el discurso social, las políticas públicas y los estudios comprometidos con esta línea, han abordado tres conceptos que constituyen el centro de la nueva perspectiva: libertades, capacidades y agencia.

De esta manera, la ampliación de la noción de desarrollo ha ido integrando conceptos como el de calidad de vida y el buen vivir —este último de cuño latinoamericano, especialmente utilizado en Bolivia, Colombia y Ecuador (Arias, 2013)—. La propuesta de Sen (2000) ha sido significativamente incidente en la construcción de este nuevo paradigma al poner en el centro de la discusión el desarrollo de las capacidades para que las personas alcancen la vida que tienen razones para valorar. Sen (2003) defiende que las capacidades son una herramienta poderosa para pensar el desarrollo frente a otros indicadores como el crecimiento económico, el producto interno bruto (PIB), el bienestar, el contrato social, los recursos o mercancías y la utilidad. Considera que estos indicadores son limitantes porque no dejan ver a nivel micro qué pasa con las personas al oscurecer aspectos de distribución o enmascarar la normalización de desigualdades a través de preferencias adaptativas; por el contrario, las capacidades permiten identificar qué son capaces de *hacer* y *ser* las personas.

Es importante tomar en cuenta que el enfoque de capacidades es un marco multidisciplinar para pensar y normar el desarrollo, el bienestar individual y la justicia social a escala humana; es decir, lo central está en las capacidades de las personas para funcionar, no en los hogares, ni las comunidades, ni en los países.

Desde este enfoque, al que se adhiere este estudio, las *capacidades* se definen como la libertad, habilidades o potencialidades de las personas para lograr los fines de vida valorados (capacidad para funcionar) e implican las oportunidades reales que tienen para lograrlo. En esta dimensión es donde se reconoce mayoritariamente la agencia de la persona. Por su parte, los *funcionamientos* son las realizaciones efectivas o el logro de las actividades humanas necesarias para tener una buena vida. Aunque no siempre quedan claras las diferencias entre capacidades y funcionamientos, Al-Janabi (2018) describe a las primeras como lo que pueden hacer y ser en su vida las personas y las segundas como aquello que realmente hacen y son en su vida.

En resumen, las capacidades son funcionamientos potenciales. Por ejemplo, para el joven universitario, estar bien educado (capacidad) le permite funcionar eficientemente para lograr uno de sus fines de vida deseados: terminar su carrera, la cual se convierte en medio para lograr otros fines. Como menciona una estudiante de Arte: “si estudio algo voy a tener un futuro mejor [...] un buen trabajo [...] si me desempeño bien es obvio que me van a pagar bien [...] y así pueda tener una mejor calidad de vida” (grupo de discusión, UJAT, 22/10/2021). Aunque no es objeto de este artículo analizar los discursos de las y los jóvenes universitarios sobre calidad de vida, su narrativa permite aterrizar los conceptos desde su punto de vista, justo como se propone desde el enfoque de las capacidades y como se discutirá más adelante.

Sin embargo, si bien hay un amplio consenso en reconocer el valor de las capacidades para comprender y atender problemas de desarrollo humano, hay discusiones sobre cómo volverlas operativas para estudiarlas y aplicarlas en el logro de la justicia social y la calidad de vida. Por un lado, se discute qué debe privilegiarse: ¿las capacidades o las funcionalidades?; y por el otro, si debe construirse una lista normativa y universal de capacidades o si debe dejarse abierta.



Sobre la primera discusión, Robeyns (2005a, 2005b) argumenta que es necesario, además de identificar qué capacidades son más relevantes para el objeto de estudio, valorar si para visibilizar la desigualdad o la injusticia —o en nuestro caso la calidad de vida— es más conveniente hacerlo a través de los funcionamientos o de las capacidades. Por su parte, Sen defiende que la clave para alcanzar el desarrollo son las capacidades antes que las funcionalidades, pues si bien estas últimas permiten ver qué no ha logrado o de qué carece la persona, y esto resulta útil para definir niveles de pobreza y atender estados de privación, las capacidades ayudan a ver cómo la persona puede alcanzar sus planes de vida y lograr los funcionamientos esperados.

La distinción entre capacidad y funcionamiento es importante porque nos pide que miremos debajo de los resultados para considerar qué libertad tenía una persona para elegir y lograr un funcionamiento valioso. Por ejemplo, un estudiante de clase media y uno de clase trabajadora en Inglaterra podrían obtener el mismo resultado (una calificación B) en un examen de historia nacional, pero esto no significa necesariamente que sus oportunidades para lograr ese resultado sean las mismas (Walker, 2008: 478).

Respecto a la segunda discrepancia, que según Kinghorn y Coast (2018) es la más relevante, Nussbaum (2003) defiende la tesis de que el enfoque de las capacidades es viable si se aterriza en una lista finita de capacidades normativas; sin embargo, como afirma esta autora, Sen se ha negado a establecer una lista porque considera que en una sociedad democrática debe respetarse el derecho deliberativo de las personas a decidir sobre qué capacidades son relevantes para ellas. Aunque la autora también valora ese derecho democrático, defiende que:

El enfoque de las capacidades es una herramienta poderosa para elaborar una descripción adecuada de la justicia social. Pero la idea simplista de las capacidades como un espacio dentro del cual se hacen

comparaciones y se evalúan las desigualdades es insuficiente. Para obtener una visión de la justicia social que tenga la fuerza crítica y la precisión requeridas para dirigir la política social, necesitamos tener una explicación, con fines políticos, de cuáles son las capacidades humanas centrales, incluso sabiendo que esta explicación siempre será cuestionada y reconstruida. (Nussbaum, 2003: 56, traducción propia).

Al respecto, Claassen (2011) analiza la posición democrática de Sen y la filosófica de Nussbaum y cuestiona si los filósofos deberían hacer listas de capacidades básicas o deberían dejar esto a un proceso deliberativo. El autor concluye a favor de la posición filosófica al considerarla más respetuosa de la democracia que la posición democrática, al ofrecer a la ciudadanía teoría sustantiva para que generen mejores juicios y tomen mejores decisiones; además, sugiere que la posición democrática haría bien en “incorporar al menos alguna teoría filosófica en general y una teoría de la democracia en particular” (Claassen, 2011: 491). Según el autor, la posición democrática deja suelta a la ciudadanía en el ejercicio deliberativo para decidir qué pasa con sus capacidades y con la justicia, y no se considera que los ciudadanos tienen conocimientos diferenciados y muchas veces son ignorantes de lo que se requiere discutir.

Por su parte, Robeyns (2003) coincide con Sen (2004) al defender que no hay listas normativas y únicas sino capacidades específicas de las personas, porque lo relevante es atender la diversidad humana; además, defiende que estas capacidades deben determinarse de abajo hacia arriba a través de procesos democráticos. Este enfoque ha sido ampliamente adoptado por otros interesados en generar listas específicas; solo por citar unos ejemplos, listas para estudiantes (Su *et al.*, 2020; Walker, 2008; Wilson-Strydom, 2016) y listas para pacientes terminales (Kinghorn y Coast, 2018). La defensa central de esta posición está, como afirma Foye (2020), en

definir ¿quién decide sobre la lista de capacidades y cómo se produce? Por lo discutido, el presente estudio concuerda con la perspectiva de Robeyns tanto en la conveniencia de las listas específicas como en el proceso democrático para construirlas.

Particularidad del grupo de estudio

¿Por qué hacer una lista de capacidades para estudiantes universitarios? Al menos se identifican tres factores que sitúan a este grupo como relevante para el desarrollo. El primero de ellos es porque se acepta la diversidad humana como razón que sostiene la necesidad de atender las particularidades de los grupos de estudio en lugar de subsumirlas a una lista universal. Al respecto, Sen (2000, 2003) postula que la diversidad humana afecta el logro de fines de vida y funcionamientos, y por lo mismo insta a integrarla en la comprensión de las capacidades humanas. Esta diversidad, el autor la comprende como factores de conversión personales (edad, género, raza, genética, estudios, metabolismo, condición física, inteligencia, talentos, etcétera), sociales (políticas públicas, normativas sociales, costumbres, roles de género, jerarquías sociales, relaciones de poder, acceso a la justicia y oportunidades, entre otras) y ambientales (clima, ubicación geográfica, calidad del entorno, etcétera) que influyen en las formas de transformar las situaciones para alcanzar funcionamientos. Por ejemplo, la edad de los estudiantes universitarios puede ser una característica que les posibilite obtener becas de estudio, o bien, pueden contar con mayor comprensión ante los errores cometidos porque se asume socialmente que están en una etapa de experimentación y aprendizaje, por lo tanto, pueden ampliar su generatividad. Además, no todas las personas tienen las mismas circunstancias de vida y difieren en aspiraciones, necesidades, motivaciones y limitaciones; como lo ejemplifican Zheng *et al.* (2009), al reflexionar sobre cómo el enfoque de las capacidades es un excelente marco para situar y pensar a las TIC como un medio y no como un fin

para el desarrollo, mencionan el impacto diferenciado que tendrá una computadora en la vida de una persona alfabetizada y una analfabeta.

El segundo factor es porque los jóvenes universitarios, como adultos emergentes (Labbé *et al.*, 2019), forman parte de un grupo de población integrado al sistema académico y social (Reguillo, 2000) y, aunque los procesos de integración son complejos, no lineales y desiguales, estos jóvenes acceden a beneficios más allá de la educación —cultura, servicios de salud, mundo laboral, apoyo institucional, acceso a infraestructura y redes sociales, entre otros—. Es decir, el acceso a la educación no sólo es un derecho humano sino un habilitador de otras oportunidades de desarrollo; particularmente, la educación superior es un impulsor de capacidades en una economía global del conocimiento (Wilson-Strydom, 2016). Entonces, tenemos que estos jóvenes pertenecen a una élite educada y valdría la pena revisar si efectivamente sus capacidades están alineadas con las aspiraciones personales y sociales para responder a las demandas del mundo actual.

Un tercer factor es que se acepta que la educación superior comprende tres dimensiones: desarrollo personal, oportunidades económicas y fomento de ciudadanos educados (Aspin y Chapman 2001, referidos por Walker, 2008). La última de estas dimensiones especialmente da cuenta de que estos jóvenes no sólo son estudiantes y desarrollan capacidades para el aprendizaje, sino que se forman como ciudadanos independientemente del currículo (González *et al.*, 2020), y que el propio entorno universitario fortalece esos saberes que se ponen en juego a lo largo de la vida.

La educación universitaria [...] debe ampliar las opciones de agencia individual y social. La calidad de lo que aprenden los graduados y lo que consideran valioso en y a través del aprendizaje debe contribuir sustancialmente a mejorar la vida durante y después del periodo de estudios de educación superior, la



suya y la de los demás (Walker, 2008: 477, traducción propia).

Por lo tanto, ir a la universidad transforma los factores de conversión de los jóvenes y en consecuencia, viven su vida personal y pública de manera distinta. Aunque gocen de las mismas prerrogativas ciudadanas que otros grupos sociales —por ejemplo de otras generaciones o de personas sin acceso a la educación superior—, se esperaría de ellos mayor amplitud en sus horizontes y en sus posibilidades de empoderamiento para afrontar las desigualdades y demandar justicia social. Sin embargo, estudios sobre los egresados en México sobre su inserción laboral (Pérez y Pinto, 2020), su participación social (González *et al.*, 2020) y el aprovechamiento de las TIC para su desarrollo (Zermeño *et al.*, 2019, 2020), indican disonancias entre sus capacidades y sus logros; de ahí la relevancia de observar su situación a través del enfoque de las capacidades.

Metodología en tres pasos

El procedimiento consistió en tres etapas que integran las lógicas de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba. La primera ayudó a definir un marco de capacidades para trabajar; la segunda, a discutir con los interesados; y la tercera, a validar la lista.

El enfoque de las capacidades [...] estrictamente hablando, sólo defiende que el espacio evaluativo debe ser el de las capacidades [...] no estipula qué capacidades deben tenerse en cuenta ni cómo deben agregarse las diferentes capacidades en una evaluación general. Aplicar el enfoque de capacidad implica que elegimos las capacidades relevantes e indicamos cuán importante será cada una en un juicio general (Robeyns, 2003: 64, traducción propia).

Primera etapa

Implicó una búsqueda documental donde se privilegiaron trabajos sobre la elaboración de listas de

capacidades con diferentes alcances y que gozan de un amplio reconocimiento. En este paso se identificaron y se cotejaron listas de capacidades universales y específicas para predefinir una lista propia que se identificó como *lista arquetipo*, que ayudó a una primera codificación. Este ejercicio se llevó a cabo de junio a agosto de 2020.

Para la construcción de la lista arquetipo se eligió la propuesta de Max-Neef *et al.* (1986) porque, aun cuando no aborda el enfoque de las capacidades sino el de las necesidades humanas, constituye uno de los primeros referentes para la discusión sobre cómo atender el desarrollo a escala humana en América Latina. En el mismo sentido se incluyó la lista de Nussbaum pues su trabajo constituye “el ejemplo más conocido de un enfoque dirigido por expertos” (Kinghorn y Coast, 2018: 2); por su parte, el marco para medir el bienestar y el progreso de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se incluyó, pues representa la mirada de los organismos internacionales que marcan la pauta sobre el desarrollo y coincide con el enfoque de Sen. También se integraron al análisis listas específicas como la de Robeyns y la de Walker porque ambas son ampliamente reconocidas en el campo de estudio; la primera por su enfoque procedimental y su defensa sobre la inclusión de lo deliberativo en la creación de listas, y la segunda, por ser uno de los trabajos pioneros aplicados en la educación superior y su resonancia en otros estudios (Su *et al.*, 2020; Wilson-Strydom, 2016).

Segunda etapa

Se buscó incluir la perspectiva de los *insiders*, en este caso de los jóvenes universitarios, para controlar el poder de los expertos en listas de capacidades, así como al propio grupo de investigación que podía sesgar las decisiones desde sus miradas adultocéntricas y academicistas (Alpizar y Bernal, 2003).

Se eligió la técnica cualitativa de *grupos de discusión en su modalidad audiovisual en línea*. A diferencia de los

grupos focales, que se utilizan más en la mercadotecnia para conocer opiniones y preferencias sobre un determinado producto o servicio, los grupos de discusión buscan construir sentidos o significados para un determinado grupo social. Durante la discusión, se genera información subjetiva de primera mano que en el proceso dialógico favorece la construcción de consensos sobre los temas relevantes. El instrumento se validó a través de una prueba *Delphi* y contempló 12 catalizadores en tres campos semánticos: jóvenes universitarios, calidad de vida y TIC.

Se formaron 12 grupos donde participaron 66 estudiantes (36 mujeres y 30 hombres), de 6 universidades mexicanas (del Noroeste, Noreste, Centro, Occidente, Oriente y Sur), y de cuatro áreas de conocimiento (Sociales y Humanidades, 19; Ingenierías, 14; Ciencias, 16, y Artes, 17). La aplicación de los grupos se realizó de octubre a diciembre de 2020.

La información se codificó con la participación de *insiders* (estudiantes universitarios participantes en el proyecto) y de investigadores, y se analizó desde una lógica deductiva derivada de la lista arquetipo de capacidades y de una codificación inductiva a partir de las aportaciones consensuadas de los grupos que permitieron ajustar nombres, definiciones y orden de las dimensiones. Este ejercicio permitió construir una *lista empírica*.

Tercera etapa

Finalmente, una vez enriquecida y ajustada la lista empírica de capacidades, se envió a una red de académicos expertos en el tema para su validación. Con el cierre de este procedimiento de triangulación (arriba-abajo-arriba) se logró mayor confianza en la promulgación de una *lista específica* para jóvenes universitarios, pues se obtuvo información de diferentes zonas del país.

Participaron cinco expertos de *Caleidoscopio*, red de investigación sobre cultura digital y desarrollo humano (<https://portal.uco.mx/cuis-redcaleidoscopio/>), a quienes se les envió por correo electrónico

la invitación, la lista y las indicaciones. Una vez recibidos sus comentarios se realizaron los ajustes necesarios y se reenvió para validación. Este proceso comenzó en febrero de 2021 y cerró en abril del mismo año.

Para cerrar este apartado, cabe decir que, al carecer de especificidad la propuesta de Sen para discutir las capacidades a través de procesos democráticos, se siguió la propuesta de Robeyns (2003: 69) de aplicar un enfoque procedimental de cinco criterios para generar listas de capacidades. Esta autora considera que la clave está en transparentar los procesos y no sólo centrarse en los resultados, pues de lo contrario se corre el riesgo de “afectar la legitimidad política o académica de una lista”.

Se atendieron los cinco criterios propuestos por la autora: a) el de la *formulación explícita* se realizó al concretarse, discutirse y defenderse la lista a través del procedimiento arriba-abajo-arriba; b) el de la *justificación metodológica* se cumplió al volver transparente el método utilizado; c) el de *sensibilidad al contexto* se atendió cuando se definió su nivel de abstracción, pues al tratarse de una lista específica, este nivel es bajo (a diferencia de listas universales cuyo nivel de abstracción es alto); d) el criterio de los *niveles apropiados de generalidad*, aunque relacionado con lo anterior, se satisfizo al generar la lista en tres etapas, la primera a nivel arquetipo con la revisión de la literatura (arriba), la segunda a nivel pragmático con los grupos de discusión (abajo) y la tercera con la participación de expertos que la revisaron para su validación (arriba); finalmente, e) el criterio de *exhaustividad y no reducción* se respondió en el proceso comparativo con otras listas para incluir las dimensiones importantes y evitar en lo posible su solapamiento.

Resultados: propuesta de capacidades para jóvenes universitarios

Derivado del procedimiento complementario deductivo-inductivo se logró construir una lista con 11 capacidades específicas que se definen en coherencia



con el argumento central de la capacidad: el poder hacer y ser, y con aportaciones ejemplares que los estudiantes manifestaron en los grupos de discusión que, sin ser exhaustivas, logran ilustrar la visión de los interesados.

La tabla 1 integra en la última columna la lista propia y establece un diálogo comparativo con las listas que ayudaron a su construcción; además, constituye en sí misma un recurso útil para otros interesados en el tema.

Tabla 1. Comparación de listas universales y específicas

Autor	Max-Neef et al. (1986)	Nussbaum (2003)	Robeyns (2003)	Walker (2008)	OCDE (2013)	Zermeño (2022)
<i>Lista</i>	Necesidades humanas	Capacidades humanas centrales	Capacidades para conceptualizar desigualdades de género en las sociedades occidentales	Capacidades para evaluar el aprendizaje de los estudiantes y los arreglos sociales y pedagógicos	Marco de bienestar	Capacidades para conceptualizar calidad de vida en jóvenes universitarios
<i>Alcance</i>	Universal	Universal	Específico	Específico	Universal	Específico
<i>Nivel de abstracción</i>	Alto	Alto	Bajo	Bajo	Alto	Alto
<i>Población</i>	General en América Latina	General	Mujeres occidentales	Estudiantes universitarios	Países de la OCDE	Estudiantes universitarios
<i>Dimensiones</i>	<p><i>Existenciales:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Ser Tener Hacer Estar <p><i>Axiológicas:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Subsistencia Protección Afecto Entendimiento Participación Ocio Creación Identidad Libertad 	<ol style="list-style-type: none"> Vida Salud corporal Sentidos, imaginación y pensamiento Emociones Razón práctica Afiliación Integridad corporal Otras especies Juego Control sobre el propio ambiente 	<ol style="list-style-type: none"> Vida y la salud física Bienestar mental Integridad corporal y seguridad Relaciones sociales Empoderamiento político Educación y conocimiento Trabajo doméstico y cuidados fuera del mercado Trabajo remunerado y otros proyectos Refugio y entorno Movilidad Actividades de ocio Autonomía en el tiempo Respeto Religión 	<ol style="list-style-type: none"> Conocimiento Relaciones sociales Pensamiento crítico Imaginación y empatía Reconocimiento y respeto Aprendizaje activo y experiencial Autonomía Confianza Ciudadanía activa Diálogos deliberativos Tener oportunidades económicas 	<p><i>Bienestar indiv./ Condiciones materiales</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Salud Balance de vida-trabajo Educación y habilidades Contactos sociales Compromiso cívico y gobierno Calidad ambiental Seguridad personal Bienestar subjetivo <p><i>Bienestar indiv./ Calidad de vida</i></p> <ol style="list-style-type: none"> Ingresos y riqueza Empleos y ganancias Vivienda 	<ol style="list-style-type: none"> Educación y capacidades Autonomía y agencia Identidad, autoconocimiento y autoestima Contactos sociales y afectivos Balance de vida-trabajo Participación social Salud Entorno y seguridad personal Empleo e ingresos Vivienda Calidad ambiental

Fuente: elaboración propia.

1. Educación y capacidades

Poder educarse (formal e informalmente) para ampliar sus libertades y poder desarrollar capacidades situadas para participar en la vida social, aprovechar las oportunidades y producir conocimiento. Esta capacidad está relacionada con el acceso a la educación, el logro académico y la construcción de conocimiento.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Tener conocimiento moldea lo que somos y lo que seremos”
- “Tener una visión amplia de la vida para identificar mejores metas”
- “Tener una carrera nos da unos cuantos puntos más para lo que planeamos hacer en el futuro”
- “Soy afortunada porque mis padres tienen empleo y pueden darme educación”
- “Para seguir estudiando necesitamos tener acceso a tecnologías”.

2. Autonomía y agencia

Ser libre para formular planes de vida y alcanzar las metas e intereses que consideran valiosos. Implica además tener la madurez de afrontar las responsabilidades de las propias acciones y la resiliencia para sobrellevar las dificultades.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Poder escoger una carrera”
- “Poder hacer lo que te apasiona”
- “Responsabilizarnos de las consecuencias de nuestras acciones”
- “Podemos definir las riendas de nuestras vidas”.

3. Identidad, autoconocimiento y autoestima

Ser percibido y valorado por sí mismo y por los demás por lo que se es, por quien se ha sido y por lo que se quiere ser sin que se afecte su sentido de

pertenencia. Esta posibilidad está relacionada con la identidad de género, con el proceso de madurez y crecimiento, su capacidad de adaptación y su posición en el mundo.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Es un proceso de autoconocimiento y construcción de tu identidad”
- “Construirme a mí mismo y ser mejor persona”
- “Que aprecies y que te aprecien”
- “Es estar en constante conflicto entre lo que quieres ser y lo que debes hacer”.

4. Contactos sociales y afectivos

Poder establecer relaciones con otras personas (familia, parejas sentimentales, amigos, vecinos, colegas, maestros, etcétera) con las que se construyen relaciones de reciprocidad afectiva y de apoyo, de igualdad y respeto.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “La calidad de vida también está determinada por las relaciones personales, en tanto que éstas te dan acceso a nuevas ideas”
- “Estar socialmente conectado con personas que te apoyan [...] amigos, familia o alguna relación personal”
- “Hay que aprender a construir relaciones, saber con quién estás, con quién te estás relacionando”
- “También entran las demás personas, si estamos bien con nuestra comunidad, en nuestra casa, con los vecinos”
- “Crear una vida donde se tenga con quien superar todo tipo de problemas”.

5. Balance de vida-trabajo

Poder tener equilibrio entre las demandas de tiempo para realizar actividades productivas (trabajo o



estudio) y tiempo para actividades de ocio, contemplación, cuidado personal y descanso que le ayude a mantenerse saludable, productivo y satisfecho con la vida.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Tener el tiempo para poder hacer las cosas que antes no podía pero que más adelante a lo mejor ya no podré”
- “Hacer *hobbys* que pueden ayudar a reducir la ansiedad”
- “Aunque no son tantas cargas de responsabilidad, se sienten como muchas en este momento”
- “Aprovechar el tiempo y sentirme a gusto”.

6. Participación social

Ser parte de un entorno social propicio para establecer relaciones de igualdad, respeto y no discriminación, en el que se puede participar o tener influencia en la toma de decisiones para buscar el bien común y que le otorgue sentido de pertenencia.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Que [...] tenga [la] oportunidad de desarrollar todas [mis] aptitudes, talentos y capacidades en el ambiente que [me] rodea”
- “Participar en la vida social”
- “Oportunidad de realizar proyectos”
- “Tener acceso a las herramientas necesarias para desarrollarme”
- “Hacer algo primero por nosotros y luego buscar el bien común con las demás personas”.

7. Salud

Poder contar con bienestar físico y mental para disfrutar de una vida de duración normal (esperanza de vida) en condiciones aceptables de salud.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Si tienes los bienes y servicios adecuados puede que tu salud se mantenga plena porque no estás expuesto a enfermedades y cuentas con servicios médicos”
- “Tener el espacio y tiempo para realizar actividades que ayudan a tu salud mental”
- “Tener estabilidad mental para aceptar y sobrellevar las cosas que pasan a tu alrededor”
- “Tiene que ver con cómo me siento emocionalmente, psicológicamente, físicamente”
- “Entonces siempre buscar vivir lo más que puedas, porque hay muchas cosas que no conocemos”.

8. Entorno y seguridad personal

Poder vivir y circular en entornos seguros, donde los riesgos de sufrir cualquier tipo de violencia son bajos. Aquí se consideran tanto los entornos familiares, sociales y virtuales; a propósito de la percepción del riesgo con debacles financieras, guerras, asaltos, narcotráfico en las calles y las nuevas manifestaciones en internet de estafas, acosos, virus, etcétera.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Saber que tienes un futuro próspero”
- “Tener la tranquilidad de tener a los tuyos con bien, con salud y con paz”
- “Podrías tener una casa cómoda, vivir en una buena zona pero si no te sientes bien con tu familia porque incluso tu familia te pone en situaciones de peligro, no estás teniendo calidad de vida”
- “Poder tener paz y tranquilidad de saber que nadie va a venir a matarme”
- “Las tecnologías en un futuro nos pueden sustituir”
- “Conforme avanza la tecnología hay más riesgos, como el robo de información, los fraudes, los virus”.

9. Empleo e ingresos

Poder lograr un empleo que además de aportar los recursos económicos suficientes para la subsistencia propia y de aquellos que dependen de la persona, sea una fuente importante de gratificación, reconocimiento y realización personal.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Los jóvenes no tenemos total calidad de vida porque aunque tenemos tiempo y energía no tenemos dinero”
- “Lastimosamente en la realidad que vivimos todo se mueve a través del dinero”
- “Estabilidad económica para que vivas tranquilo”
- “Yo no tengo herencia como otras personas a las que sus padres les dejan algo”
- “Gracias a la universidad yo tuve este pequeño trabajo que es temporal pero me ayuda a ejercer mis conocimientos”.

10. Vivienda

Poder acceder a una vivienda digna y adecuada, en condiciones de seguridad, paz y dignidad. No es suficiente con tener cobijo o tener un techo, sino que implica la habitabilidad, la disponibilidad de servicios e infraestructura, la seguridad jurídica en la tenencia, gastos de vivienda soportables, entre otros.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Necesitas un lugar dónde vivir”
- “Un lugar donde puedas vivir, donde puedas comer, bañarte [...] no sé tu familia [...] sí es importante”
- “[Por la pandemia] tener una conexión de internet en casa para poder estar en [...] las clases [...] de lo contrario teníamos que buscar [un cibercafé...] que también implica un gasto”
- “Tener un lugarcito donde voy a ir yo a pasar mis últimos días”.

11. Calidad ambiental

Poder vivir en un entorno natural de calidad que permita el desarrollo sustentable de la vida y las actividades humanas.

Aportaciones significativas en los grupos de discusión:

- “Estar cómodo contigo, con las personas que te rodean y con el ambiente”
- “Necesitas aire [...] necesitas agua”
- “Que respire aire fresco, que puedas tener agua limpia”.

Discusión

En coherencia con la postulación inicial de este estudio de realizar una lista de capacidades específicas para comprender la calidad de vida de jóvenes universitarios, los hallazgos confirman que esta estrategia es aconsejable para tal propósito; lo cual coincide con trabajos sobre la construcción de listas específicas (Foye, 2020; Kinghorn y Coast, 2018; Robeyns, 2003; Su *et al.*, 2020; Walker, 2008; Wilson-Strydom, 2016).

Lo anterior se sostiene porque la lista específica para jóvenes universitarios permitió identificar qué capacidades son relevantes para ellos y, desde su propia mirada, cuál es su nivel de importancia; asimismo, el ejercicio democrático ayudó a resaltar los matices particulares de las diferentes capacidades. Por ejemplo, sobre la dimensión Salud, fue revelador cómo los jóvenes no se enfocaron en el bienestar físico de la capacidad sino en el aspecto mental; sus discursos fueron abundantes y coincidentes cuando afirmaron que para alcanzar calidad de vida requieren contar con salud mental pues notan su ansiedad, estrés y miedos frente a las presiones de la vida, lo cual coincide con la necesidad de desarrollar habilidades para controlar estas inquietudes (Acevedo *et al.*, 2017).

Estos resultados permiten vislumbrar la importancia del contexto geográfico e histórico para realizar



estudios micro, pues se muestra que en los estudiantes universitarios hay una conciencia global sobre el mundo; esto no significa que estén correctamente informados y que sean especialmente críticos ante las realidades, lo que sí puede afirmarse derivado de los datos empíricos es que responden a la información circulante de incertidumbre mundial, particularmente en cuestiones de salud por la pandemia, de violencia por el narcotráfico y de desesperanza hacia el futuro por las crisis económicas; situaciones especialmente sensibles en México y a las cuales respondieron los jóvenes, lo cual coincide con los estudios de Jorge *et al.* (2021) y el de Baeza y Andrea (2021). Al respecto, desde la perspectiva de Nussbaum, podría afirmarse que hay una sobrevaloración del punto de vista de los interesados; sin embargo, desde el enfoque de desarrollo adoptado en este estudio, estos hallazgos otorgan solidez a la defensa de las listas específicas porque indican qué dimensiones y qué aristas deben atenderse en las políticas públicas para jóvenes, pues podrían estar sufriendo, de manera particular, los problemas de salud mental, como lo sugieren datos recientes sobre suicidio de jóvenes en México (INEGI, 2021).

En sintonía con la relevancia del contexto, los hallazgos sugieren que la comprensión de los jóvenes sobre sus capacidades está relacionada con los entornos donde se mueven, reciben y comparten información. Por ejemplo, los entornos universitarios, donde de manera directa en clases o a través de las interacciones cotidianas entre pares y en pasillos, se discuten temas de interés público, así como las redes sociodigitales donde se informan y aproximan a los nuevos discursos que los movimientos socioculturales han puesto en la palestra sobre identidades, violencias, derechos, justicia social, entre otros, que conforman sus imaginarios. Aun cuando pueden no participar activamente en estas causas (González *et al.*, 2020; Zermeño *et al.*, 2020), en estos entornos se accede a significados que reconfiguran los horizontes de las aspiraciones, de lo que se es y de qué oportunidades

reales se tienen para alcanzar esos ideales de vida; los cuales no eran concebidos por miembros de generaciones anteriores pero que gracias a las transformaciones sociotecnológicas para estos jóvenes resultan relevantes (Santana *et al.*, 2021).

Los hallazgos muestran que la metodología que articula las miradas expertas y las de las personas interesadas (*insiders*) es eficiente para construir listas de capacidades (Robeyns, 2003; Walker, 2008). Como sugiere Nussbaum, la mirada experta controla los sesgos de omisión y poder, al evitar que se pase por alto alguna capacidad y al limitar la sobrevaloración de algún aspecto por parte de las personas interesadas por coincidir con sus puntos de vista (Wilson-Strydom, 2016). Sin embargo, los resultados de este estudio demuestran que estos controles también pueden ir de abajo hacia arriba y que es conveniente incluir esta línea de control. Por ejemplo, la dimensión *Identidad, autoconocimiento y autoestima*, que no es considerada de forma integral en las listas universales de Nussbaum y de la OCDE (aunque sí en las necesidades de Max-Neef *et al.*), fue relevante para los jóvenes universitarios al reivindicar su derecho a ser y a ser aceptados como individuos completos, no como entes que aspiran a ser adultos (Feixa, 2020). Además, tratándose de un grupo de población muy controlado con estereotipos adultocéntricos (Alpizar y Bernal, 2003) y discursos de poder de intelectuales, especialistas y políticos, es fundamental que tengan voz en aquellos parámetros que los explican y que podrían significarles posibilidades de desarrollo.

Retomando la mirada experta, fue evidente que la aportación filosófica sobre las capacidades y necesidades humanas universales brindó amplitud y profundidad a la comprensión de las dimensiones de calidad de vida y a los propósitos de justicia social a los que se aspira (Claassen, 2011; Nussbaum, 2016). Esta mirada trazó el horizonte *a priori* para una primera postulación de capacidades; la cual, al dialogar con los datos empíricos, permitieron identificar aspectos que no salieron con suficiente peso en los

grupos de discusión pero que, desde el enfoque de las capacidades, son fundamentales.

Por su parte, la aportación de los *insiders* permitió precisar las descripciones de las dimensiones que se pierden en las listas universales. Por ejemplo, con los discursos de los jóvenes, se logró incluir en la dimensión *Entorno y seguridad personal* el aspecto de lo virtual, porque es evidente que cada vez hay más riesgos en las redes sociodigitales y en las plataformas donde se exponen datos personales y en las que los jóvenes quedan vulnerables (Dorantes Carrión, 2018). Asimismo, en la dimensión de *Vivienda*, como lo ha revelado la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020 que se realizó en México (INEGI, 2021), la comprensión de habitabilidad ha cambiado con el tiempo y actualmente se asocia a las oportunidades que brinda para que los jóvenes continúen con sus estudios, identificando requerimientos como la conectividad a internet y el equipamiento para trabajar desde casa.

Adicionalmente, en el aspecto metodológico se propone una mejora al procedimiento de dos pasos de Robeyns (2003), que consiste en integrar una última vuelta a la mirada experta. En este ejercicio dialógico se presentó a especialistas en el tema la lista empírica (derivada de la confrontación de las aportaciones empíricas con la lista arquetipo) con el propósito de validar las consideraciones particulares del grupo de estudio. Los resultados permiten afirmar que fue una medida acertada pues se logró vigilar la sobreestimación del punto de vista de los *insiders* y reducir omisiones.

El ejercicio comparativo entre listas de diferente alcance (universales y específicas) facilitó identificar coincidencias en capacidades entre las que se destacan las vinculadas a educación, salud y autonomía. Como era comprensible, la educación para estos jóvenes resultó muy significativa y por ello, en coincidencia con Walker (2008), se colocó al inicio de la lista, pues no sólo tiene un valor intrínseco sino instrumental para lograr funcionamientos. En cuanto a

las otras dos, como observa Gough (2007: 186) desde el enfoque kantiano, las dos necesidades humanas básicas por excelencia son la de salud y autonomía porque “para que los individuos actúen y sean responsables deben tener tanto la capacidad física como la mental para hacerlo”.

Las discusiones permiten identificar al menos las siguientes futuras investigaciones. Si bien el tercer paso propuesto en la metodología ayudó a la validación de la lista específica, sería conveniente aplicarla en estudios cuantitativos y a mayor cantidad de población para confirmar sus alcances y limitaciones. Además, se sugiere realizar estudios que no olviden el contexto social y ambiental para ver las aristas particulares de los jóvenes universitarios.

Por otra parte, sería deseable que se aborde, de manera específica, la dimensión *Salud* en su aspecto mental, pues si bien se tienen estudios desde el enfoque psicológico, faltaría una mirada multidisciplinar que los relacione con la situación mundial de riesgo e incertidumbre (Beck, 1998) y se compare con otras categorías sociales para cribar aquello que podría ser propio de la etapa de desarrollo y de su nivel de información sobre el mundo, de aquello que revela a una sociedad esquizofrénica, autoexplotada (Han, 2017) y en crisis (Feixa, 2020).

Asimismo, aun cuando se reconoce el valor habilitador de la educación, conviene continuar realizando estudios en este campo a nivel micro porque las situaciones de los universitarios son diferenciadas (Wilson-Strydom, 2016) y porque los factores personales, sociales y ambientales tienen amplia incidencia en el logro de los funcionamientos. Por ejemplo, los jóvenes participantes en esta investigación, señalaron que no basta con que puedan estudiar una carrera de su preferencia y hasta que lleguen a demostrar el mejor aprovechamiento en su trayectoria escolar, si los entornos sociales están normados por criterios de compadrazgo para obtener empleos de calidad, difícilmente ocuparán puestos relevantes cuando egresen; de la misma manera, si frente al yugo de



los criterios meritocráticos se olvida que la línea de salida es diferente para cada joven y, por lo mismo, es injusta si no se toman en cuenta las condiciones situadas y particulares (Sandel, 2020).

Conclusiones

Finalmente, se concluye que se logró ampliamente el propósito central de este estudio al construirse un listado específico de capacidades de jóvenes universitarios; el cual fue validado a través de la triangulación de listas universales y específicas de expertos, de la participación de *insiders* y la revisión de expertos en el tema.

Se sostiene que las listas específicas son estrategias valiosas para operacionalizar el enfoque de capacidades factibles de aplicarse en la comprensión de la calidad de vida en jóvenes universitarios que son comprendidos como sujetos que traspasan el ámbito escolar, porque son ciudadanos con potencial de acción en favor de un cambio y la justicia social. Asimismo, se afirma que la construcción de listas específicas

requiere de procedimientos que triangulen en una dialógica de arriba-abajo-arriba, la mirada experta sobre el enfoque de capacidades, la participación directa de los interesados y la validación experta sobre el tema de estudio específico.

El reto es garantizar incluir los aspectos filosóficos del enfoque de desarrollo y los matices particulares y situados de los *insiders*. Además, este procedimiento de triangulación apunta a controlar el poder de la sobrerrepresentación de los puntos de vista e intereses de cualquiera de las miradas. Se subraya la necesidad de implementar los procesos participativos de los *insiders* porque es su derecho a pensarse y representarse en aspectos que les compete de manera estratégica para su desarrollo, pues los resultados de las investigaciones científicas son potencialmente insumos de las políticas públicas y de los discursos sociales que conforman las mentalidades. Como investigadores, no debemos obviar esta responsabilidad del conocimiento generado y de las formas de producirlo. ■

Referencias

- Acevedo, Helder *et al.* (2017), “Habilidades para la vida en jóvenes universitarios: una experiencia investigativa en Antioquia”, *Katharsis*, vol. 24, pp. 157-182, <<http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>> [Consulta: noviembre de 2021].
- Al-Janabi, Hareth (2018), “Do capability and functioning differ? A study of U. K. survey responses”, *Health Economics*, vol. 27, núm. 3, pp. 465-479, DOI: <https://doi.org/10.1002/hec.3586> [Consulta: enero de 2022].
- Alpizar, Lydia y Marina Bernal (2003), “La construcción social de las juventudes”, *Última Década*, vol. 11, núm. 19, DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-22362003000200008> [Consulta: diciembre de 2021].
- Arias, Bárbara Patricia (2013), “El concepto de calidad de vida en las teorías del desarrollo”, *Criterio Jurídico Garantista*, vol. 5, núm. 8, pp. 136-149.
- Baeza, Manuel Antonio y Andrea Aravena (2021), “Subjetividades juveniles en tiempos de pandemia. La extraña condición de ser «mechón» no presencial”, *Última Década*, vol. 29, núm. 57, pp. 93-124, <<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65988/69532>> [Consulta: marzo de 2022].
- Beck, Ulrich (1998), *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- Claassen, Rutger (2011), “Making capability lists: philosophy versus democracy”, *Political Studies*, vol. 59, núm. 3, pp. 491-508, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2010.00862.x> [Consulta: enero de 2022].
- Dorantes Carrión, J. J. (2018), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en instituciones educativas*, Brujas.
- Feixa, Carles (2020), “Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud”, *Revista Española de Sociología*, vol. 29, núm. 3-Sup.2, pp. 11-26, DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72> [Consulta: febrero de 2022].
- Foye, Chris (2020), “It’s about process: who draws up the list of capabilities and how?”, *Housing, Theory and Society*, vol. 37, núm. 3, pp. 300-304, DOI: <https://doi.org/10.1080/14036096.2019.1705385> [Consulta: marzo de 2022].
- González, Guadalupe *et al.* (2020), “Jóvenes universitarios. Ciudadanía, participación política y uso de redes sociales digitales”, *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 9, núm. 2, pp. 70-91, DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12695> [Consulta: abril de 2022].
- González, Ma. Guadalupe *et al.* (eds.) (2020), *Formación ciudadana en estudiantes universitarios*, México, Terracota/UAM.
- Gough, Ian (2007), “El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas”, *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, vol. 100, pp. 177-202, <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/system/ebooks/17062/original/Enfoque_de_las_capacidades_de_M._Nusbaum.pdf> [Consulta: febrero de 2022].
- Han, Byung-Chul (2017), *La sociedad del cansancio* (2da ed.), Barcelona, Herder Editorial, <<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=1588025>> [Consulta: abril de 2022].
- INEGI (2021), “Estadísticas a propósito del Día mundial para la prevención del suicidio (10 de septiembre). Datos nacionales”, *Comunicado de prensa*, núm. 520/21, septiembre 8, pp. 1-5, <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/Suicidios2021_Nal.pdf> [Consulta: diciembre de 2021].
- Iturralde, Carlos Antonio (2019), “Los paradigmas del desarrollo y su evolución: del enfoque económico al multidisciplinario”, *Retos*, vol. 9, núm. 17, pp. 7-23, DOI: <https://doi.org/10.17163/ret.n17.2019.01> [Consulta: enero de 2022].
- Jorge, Marina *et al.* (2021), “Experiencias del tiempo vivido: reflexiones de jóvenes estudiantes del interior de Brasil sobre la vida durante la pandemia de COVID-19 y la escuela como espacio de sociabilidad”, *Última Década*, vol. 29, núm. 57, pp. 67-92, <<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/65987/69531>> [Consulta: marzo de 2022].



- Kinghorn, Philips *et al.* (2018), "Assessing the capability to experience a 'good death': a qualitative study to directly elicit expert views on a new supportive care measure grounded in Sen's capability approach", *Plos One*, vol. 13, núm. 2, DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193181> [Consulta: mayo de 2022].
- Labbé, Christian *et al.* (2019), "Uso de TIC en estudiantes universitarios chilenos: enfoque desde la adultez emergente", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 56, núm. 2, pp. 1-14, DOI: <https://doi.org/10.7764/PEL.56.2.2019.2> [Consulta: octubre de 2021].
- Max-Neef, Manfred *et al.* (1986), *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*, Santiago, Fundación Dag Hammarskjöld.
- Moons, Philip *et al.* (2006), "Critique on the conceptualisation of quality of life: a review and evaluation of different conceptual approaches", *International Journal of Nursing Studies*, vol. 43, núm. 7, pp. 891-901, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2006.03.015> [Consulta: diciembre de 2021].
- Nussbaum, M. C. (2016), "Introduction: aspiration and the capabilities list", *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), pp. 301-308, <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1200789>.
- Nussbaum, Martha (2003), "Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice", *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2-3, pp. 33-59, DOI: <https://doi.org/10.1080/1354570022000077926> [Consulta: noviembre de 2021].
- OECD (ed.) (2013), *How's life? 2013: measuring well-being*, París, OECD.
- Pérez, Omar Alejandro y Rogelio Pinto (2020), "Determinantes de la inserción laboral en egresados universitarios en México", *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 11, núm. 21, DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.732> [Consulta: abril de 2022].
- PNUD (1994), *Informe sobre desarrollo humano*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Reguillo, Rossana (2000), *Emergencias de culturas juveniles*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.
- Robeyns, Ian (2003), "Sen's capability approach and gender inequality: selecting relevant capabilities", *Feminist Economics*, vol. 9, núm. 2-3, pp. 61-92, DOI: <https://doi.org/10.1080/1354570022000078024> [Consulta: octubre de 2021].
- Robeyns, Ian (2005a), "The capability approach: a theoretical survey", *Journal of Human Development*, vol. 6, núm. 1, pp. 93-117, DOI: <https://doi.org/10.1080/146498805200034266> [Consulta: noviembre de 2022].
- Robeyns, Ian (2005b), "Selecting capabilities for quality of life measurement", *Social Indicators Research*, vol. 74, núm. 1, pp. 191-215, DOI: <https://doi.org/10.1007/s11205-005-6524-1> [Consulta: octubre de 2021].
- Sandel, Michael (2020), *The tyranny of merit: what's become of the common good?*, Londres, Penguin UK.
- Santana, Gustavo Adolfo *et al.* (2021), "Análisis del estado actual de los proyectos de vida en el contexto universitario ecuatoriano", *South Florida Journal of Development*, vol. 2, núm. 2, pp. 1822-1836, DOI: <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n2-054> [Consulta: abril de 2022].
- Sen, Amartya (2004), "Capabilities, lists, and public reason: continuing the conversation", *Feminist Economics*, vol. 10, núm. 3, pp. 77-80, DOI: <https://doi.org/10.1080/1354570042000315163> [Consulta: noviembre de 2021].
- Sen, Amartya (2003), "Development as capability expansion", en Sakiko Fukuda-Parr y A. K. Shiva Kumar, *Readings in human development*, Oxford, Oxford University Press, pp. 3-16.
- Sen, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta.
- Su, Xin *et al.* (2020), "The value of Xinjiang class education to ethnic minority students, their families and community: a capability approach", *The Qualitative Report*, vol. 25, núm. 19, pp. 3847-3863, DOI: <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4260> [Consulta: abril de 2022].
- Urzúa, Alfonso y Alejandra Caqueo-Urizar (2012), "Calidad de vida: una revisión teórica del concepto", *Terapia Psicológica*, vol. 30, núm. 1, pp. 61-71, DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>