

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO: ESTUDIOS EMPÍRICOS, EXPERIENCIAS Y ANÁLISIS TEÓRICO

M^a SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA
PAULA GONZÁLEZ GARCÍA
LEYRE ALEJALDRE BIEL
ANTONIO MARTÍNEZ-ARBOLEDA



EDITORIAL
DYKINSON

Construcción del conocimiento educativo: estudios empíricos, experiencias y análisis teórico

María Soledad Villarrubia Zúñiga, Paula González García,
Leyre Alejaldre Biel y Antonio Martínez-Arboleda

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

© Copyright by los autores
Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L.
Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 915442846 - (+34) 915442869
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7006-691-8
DOI: <https://doi.org/10.14679/4407>

Preimpresión:
New Garamond Diseño y Maquetación, S.L.

Índice

Presentación.....	9
Competencias de directivas y su presencia en los planes de estudio de los Grados de Infantil y Primaria	11
<i>Jesús Enrique Albertos San José y Miguel Ángel Comas</i>	
Educación, género y memoria: mujeres en la narrativa escolar de la historia chilena del siglo XIX.....	23
<i>Humberto Álvarez Sepúlveda</i>	
La mentoría entre iguales como una estrategia para mejorar la motivación de estudiantes universitarios nuevos	35
<i>Paola Salomé Andrade Abarca y Bryan Israel Gómez Flores</i>	
Percepción, conocimientos y prácticas del profesorado universitario español con respecto al trabajo en equipo.....	44
<i>Yordan Todorov Apostolov</i>	
Negociación y consenso estratégico como habilidades determinantes en la construcción de discursos efectivos	53
<i>Claudine Benoit Ríos</i>	
Uso de TIC y plataformas digitales en la educación universitaria y certificación ambiental: una revisión sistemática	65
<i>Augusto Cahuapaza Morales</i>	
Learning environments and inclusion: a case study of transposition of the Reggio Emilia approach in Swedish schools.....	74
<i>Capelli Letizia, Drure Eloise y Muzzi Chiara</i>	
Hacer papel, hacer comunidad: un taller de papel artesanal como acto pedagógico y relacional.....	85
<i>Isabel Carralero Díaz y Antonio Navarro Fernández</i>	
Evaluación crítica de propuestas didácticas generadas por inteligencia artificial sobre patrimonio bibliográfico y documental	96
<i>Verónica Mateo-Ripoll y Antonio Carrasco-Rodríguez</i>	
La IA en el aula de ILE a un nivel A1 en Bangladesh: percepción y resultados	109
<i>Stefania Chiapello</i>	

Competència (socio)lingüística al grau de Llengua i Literatura Catalanes: una experiència d'innovació docent	119
<i>Elga Cremades</i>	
Desarrollo de la competencia investigadora en educación superior: una experiencia de investigación participativa.....	129
<i>Lucrezia Crescenzi-Lanna y Belén Gutiérrez-de-Rozas</i>	
Minicongreso de las Ciencias en línea con estudiantes del grado de Educación Infantil	141
<i>María José Cuetos Revuelta y Natalia Serrano Amarilla</i>	
Impacto de la musicoterapia en el desarrollo integral de la persona	150
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
El aprendizaje cooperativo como herramienta fundamental para el aprendizaje de la Educación Musical.....	161
<i>Amparo de Dios Tronch</i>	
Activando la motivación del alumnado universitario a través del “efecto espejo”: del “yo estudiante” al “yo profesional”	171
<i>Fernando de Llano Paz y Alejandro Manuel Fernández Castro</i>	
University Go, diseño de una propuesta de Red Social para el aprendizaje colaborativo y la comunicación en la Universidad de Málaga.....	181
<i>Salvador Doblaz Arrebola y Gonzalo Pascual Ramos Jiménez</i>	
Fans as translators: para-institutional training and translational capital in manga and anime translation	191
<i>Salomón Doncel-Moriano Urbano</i>	
Impacto de una formación en primeros auxilios en mujeres migrantes cuidadoras informales	202
<i>Felipe Santiago Fernández Méndez, Alejandro Afonso Izquierdo, Iván Pérez Heras, José Manuel Díaz González y Maryurena Lorenzo Alegría</i>	
Transferencia de conocimiento y educación musical por medio del proyecto expositivo <i>Cantantes líricas gallegas de los siglos XIX y XX</i> : génesis y desarrollo	213
<i>María del Carmen Fernández-Morante, Francisco Javier Garbayo Montabes y María del Carmen Lorenzo Vizcaíno</i>	
Educación, fronteras y narrativas: por una pedagogía contra la exclusión.....	224
<i>Massimiliano Fiorucci y Giorgio Crescenza</i>	

When the home learns to breathe again: a qualitative case study on family adjustment and school inclusion in neurodevelopmental disorders	234
<i>Antonios Fodelianakis</i>	
Innovación docente en contratación de proyectos mediante simulación profesional con Scrum Learning.....	244
<i>José Luis Fuentes-Bargues, Alberto Sánchez-Lite, Fernando Grande-González y M.ª Carmen Gonzalez-Cruz</i>	
Nuevos formatos de aprendizaje de la teoría de conceptos umbral	252
<i>Andrés García Ramos, Miguel Howe León y Celeste Armas Bacci</i>	
<i>Learning Paths</i> : aprendizaje y bienestar estudiantil en lugares más allá del aula	261
<i>Isabela García Senent y Carmen Sánchez-Ovcharov</i>	
Percepción del uso de ChatGPT en Educación superior y retos para el alumnado	270
<i>María Yolanda González Alonso</i>	
Conocimiento, esfuerzo y capacidad de no rendirse como herramientas en nuevas experiencias de innovación docente implementadas en grado universitario	279
<i>Rosalía González Brito</i>	
Addressing bullying perpetration among Serbian adolescents: the role of school safety dimensions.....	289
<i>Adrijana Grmuša</i>	
Concepciones del patrimonio etnológico en el profesorado en formación inicial de Educación Primaria.....	300
<i>Aitana Guardiola Moreno, Ariadna Garrigós Aunión y Santiago Ponsoda López de Atalaya</i>	
Repensar la enseñanza: del enfoque tradicional al protagonismo del alumnado en el aprendizaje	310
<i>Jorge Heliz Llopis y Carmen Mañas Viejo</i>	
Educación a distancia en responsabilidad social y sostenibilidad: percepción de estudiantes universitarios	323
<i>Diana Hernández Cruz</i>	
Los conceptos umbral en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior y su implicación en el diseño de las asignaturas	333
<i>Miguel Howe León, Juan Fraile RuizMartina, María Loitegui y Noemy Martín-Sanz</i>	

Investigación relacionada con la aplicación de la metáfora biológica del árbol del conocimiento en la cooperativa COOPSERSAN, Colombia.....	342
<i>Karen Melissa Hurtado Arciniegas y Doris Rosero-García</i>	
Innovación educativa con tecnologías emergentes en la universidad: el proyecto EmTech4HE como experiencia transformadora	351
<i>Nahia Idoiaga Mondragon y Idoia Legorburu Fernandez</i>	
La Semana de la Innovación en el Aprendizaje como una buena práctica que fomenta el cambio en profesores universitarios	361
<i>Martina María Loitegui, Belén Obispo-Díaz y Andrés García Ramos</i>	
La temática ético-social en la formación continua del profesorado universitario	371
<i>Francisco Javier Malagón Terrón</i>	
La actitud proactiva docente frente a la investigación educativa: desafíos y oportunidades para su aplicación en el aula	383
<i>Mireya Mallén Berdejo y Cristina Borau Viu</i>	
Del aula al laboratorio: competencias críticas y profesionales a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en Periodismo.....	393
<i>Luz Martínez Martínez, María Arteaga Ros y Luis Felipe Solano Santos</i>	
Prácticas de liderazgo medio: contribuciones al Desarrollo Profesional Docente en centros de formación técnico profesional en Chile.....	406
<i>Óscar Maureira Cabrera y Manuel Pineda Torres</i>	
Las TIC en la enseñanza de la geometría: análisis temático y de frecuencia de descriptores.....	419
<i>Alexander Maz-Machado y María Josefa Rodríguez-Baiget</i>	
La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas	431
<i>Leidy Ximena Mesa y Guillermo Meza Salcedo</i>	
La representació de les violències masclistes en les novel·les d'Irene Solà i d'Andrea Abreu: anàlisi de cas per a una proposta didàctica.....	442
<i>Carla Mira Anton</i>	
Estilos de vida pospandemia de estudiantes universitarios. Una mirada transatlántica.....	452
<i>Luis Moral Moreno</i>	

Rethinking architectural education: uncertainty, error and laziness as (unexpected) learning assets for creativity	465
<i>Sandra Neto</i>	
College UFV: una experiencia formativa en el aula universitaria, con personas extranjeras	477
<i>Belén Obispo-Díaz, Natalia Sarrión Rubio de la Torre y Noemy Martín-Sanz</i>	
Decálogo para la introducción del consentimiento en la Educación Infantil.....	489
<i>María Isabel Olmedo Corral, Carmen Mañas Viejo y Jorge Heliz Llopis</i>	
Posturas paradigmáticas en la formación en fisioterapia: una revisión de alcance.....	499
<i>Karen Pascal Mamani</i>	
MOSL4L: towards a framework for learner-based and context-sensitive technology enhanced language learning	512
<i>Timothy Read, Juan-José Magaña y Elena Barcena</i>	
Futuros docentes ante la autoevaluación con grados de certeza	522
<i>Ana Remesal y Horacio F. Vidosa</i>	
Desafíos éticos de la inteligencia artificial generativa en la educación: un análisis de la literatura académica.....	533
<i>Sebastián Reyes Alvarado y Laura Hernández Dager</i>	
El enfoque <i>student voice</i> y el <i>cuaderno de bitácora</i> como dispositivo de formación innovador para el desarrollo profesional del profesorado universitario y una educación democrática. Una reflexión teórica.....	544
<i>Roberta Rosa</i>	
John D. Caputo: las buenas razones de la religión sin religión y el Dionisos rabino que nadie vio venir	554
<i>Encarnación Ruiz Callejón</i>	
Aprendizaje de la música tradicional a través de un proyecto que combina el análisis, la creación y la práctica musical.....	564
<i>Facundo San Blas y Ángela Buforn</i>	
Detectar els senyals de les violències masclistes: una experiència a l'aula universitària a través de la literatura	575
<i>Raül Sánchez-Ballester</i>	

Metodologías activas y el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del perfil profesional del diseñador gráfico del Centro universitario de arte, arquitectura y diseño.....	585
<i>Aurea Santoyo Mercado, Eva Guadalupe Osuna Ruiz y José Antonio Luna Abundis</i>	
Proyecto PROMESA-EF: codiseño con maestros para desarrollar programas de promoción de la actividad física en la escuela.....	597
<i>Romina Gisele Saucedo-Araujo, Francisco Javier Huertas-Delgado, Emilio Villa-González y Manuel Ávila-García</i>	
La educación ambiental y fiscal como estrategia para fomentar la concienciación ciudadana en la tributación ecológica.....	607
<i>Arantxa Serrano Cañadas</i>	
La guía didáctica como reflejo del pasado y del presente histórico y como medio para una educación musical transformadora: “Cantantes líricas galegas dos séculos XIX e XX”	619
<i>Laura Touriñán-Morandeira, Ilduara Vicente Franqueira y M^a del Carmen Fernández-Morante</i>	
Lengua, historia e hibridismo cultural: tres aplicaciones prácticas de la literatura neomahyarí en la universidad española	632
<i>Rocío Velasco de Castro</i>	
La presencia del franquismo en los proyectos educativos de Canarias: una revisión historiográfica y curricular.....	641
<i>Yago Viso Armada</i>	
Inteligencia Artificial Generativa en la universidad bajo sospecha: percepciones del profesorado y el alumnado sobre sus riesgos.....	563
<i>Montserrat Yepes-Baldó y Marina Romeo</i>	

La formación política en las infancias: un análisis de la afiliación y el control sobre el entorno como capacidades humanas

Leidy Ximena Mesa

Guillermo Meza Salcedo

Corporación Universitaria Minuto de Dios (Colombia)

DOI: <https://doi.org/10.14679/4448>

Resumen: El texto presenta una crítica a la instrumentalización economicista de la educación, que la reduce a la producción de capital humano, y propone el Enfoque de las Capacidades como una contranarrativa centrada en la justicia social y la dignidad humana. Este marco desplaza el foco de evaluación desde los recursos hacia las libertades sustantivas o “capacidades” que las personas poseen para llevar una vida que tienen razones para valorar. El enfoque se fundamenta en una síntesis de la tradición aristotélica sobre la vida floreciente y el imperativo kantiano que considera a cada persona como un fin en sí misma. Exige una pedagogía situada que considere los “factores de conversión” que afectan la habilidad de cada estudiante para transformar recursos en capacidades reales, lo que hace de la heterogeneidad humana un elemento central para la equidad. El documento analiza cómo un proyecto de aula específico materializa esta teoría al fomentar dos capacidades centrales. Primero, la Afiliación, la capacidad de vivir con otros, se cultiva a través de interacciones que desarrollan empatía y habilidades socioemocionales. Segundo, el Control sobre el Entorno se ejerce en su dimensión política, mediante simulaciones electorales, y material, a través de la creación de artefactos simbólicos. El texto concluye que su impacto puede ser debilitado por desigualdades institucionales más amplias.

Palabras clave: formación ciudadana, agencia transformadora, capacidades humanas, pedagogía crítica.

Abstract: The text criticizes the economic instrumentalization of education, which reduces it to the production of human capital, and proposes the Capabilities Approach as a counter-narrative focused on social justice and human dignity. This framework shifts the focus of evaluation from resources to the substantive freedoms or “capabilities” that people possess to lead a life that they have reason to value. The approach is based on a synthesis of the Aristotelian tradition of flourishing life and the Kantian imperative that considers each person as an end in themselves. It requires a situated pedagogy that considers the “conversion factors” that affect each student's ability to transform resources into real capabilities, making human heterogeneity a central element for equity. The document analyzes how a specific classroom project embodies this theory by fostering two core capacities. First, Affiliation, the ability to live with others, is cultivated through interactions that develop empathy and social-emotional skills. Second, Control over the Environment is exercised in its political dimension, through electoral simulations, and material dimension, through the creation of symbolic artifacts. The text concludes that its impact may be weakened by broader institutional inequalities.

Keywords: citizen education, transformative agency, human capacities, critical pedagogy.

1. INTRODUCCIÓN

Frente a la crisis normativa que reduce la empresa educativa a la producción de “capital humano”, la materialización de las capacidades en el entorno escolar exige una reconceptualización profunda de la pedagogía. El propósito fundamental es, por tanto, dar cuenta de cómo una intervención pedagógica específica proporciona a los niños una plataforma vivida para ejercer el control sobre su entorno político y material, transformando la participación de una condición formalista a una práctica reflexiva y transformadora.

El andamiaje conceptual que sustenta este análisis es el Enfoque de las Capacidades, articulado con preeminente rigor filosófico por Nussbaum (2012). Dicho enfoque representa una contranarrativa potente al paradigma economicista (Amartya Sen), efectuando un desplazamiento radical del espacio evaluativo desde la métrica de los recursos o la utilidad subjetiva hacia el ámbito de las libertades sustantivas que los individuos poseen para valorar y realizar una vida digna. Este marco teórico teje una síntesis original entre la tradición aristotélica, de la cual hereda la preocupación por la vida floreciente (*eudaimonía*), y la tradición kantiana, de la que incorpora el principio deontológico de que cada persona es un fin en sí misma.

La estructura argumentativa del capítulo se despliega de manera progresiva. Inicialmente, se delimita la distinción filosófica fundamental entre ‘funcionamientos’, definidos como los “seres y hacer” que una persona ha logrado realizar, y las ‘capacidades’, entendidas como las libertades u oportunidades sustantivas para alcanzar dichos funcionamientos. Se presenta la concepción de una vida digna materializada en la lista de diez Capacidades Humanas Centrales, propuestas como el fundamento para un umbral mínimo de justicia social, y se subraya el rol arquitectónico que la Razón Práctica y la Afiliación desempeñan dentro de este esquema interconectado (Nussbaum, 2012). La exposición teórica culmina con la exploración del concepto de “factores de conversión” —personales, sociales y ambientales— que determinan la habilidad de un individuo para transformar recursos en capacidades reales, sentando así las bases para una pedagogía que reconoce la heterogeneidad humana como un dato ineludible para la equidad.

A continuación, el análisis se adentra en la aplicación práctica de este marco a través de dos ejes centrales. Primero, se examina la capacidad de “afiliación”, comprendida como la habilidad para vivir con otros, reconocer su dignidad y comprometerse en diversas formas de interacción social, cuya formación en la infancia y adolescencia es crucial para el desarrollo de la motivación, el bienestar y la cohesión social. Segundo, se desglosa la aplicación de la capacidad de “control sobre el propio entorno” a través de un procedimiento pedagógico específico, analizando su doble vertiente: la política, manifestada en ejercicios de deliberación y simulación electoral, y la dimensión material, evidenciada en la creación de artefactos simbólicos que transforman el entorno inmediato. Finalmente, el capítulo concluye con una reflexión crítica sobre el aporte de esta perspectiva a la formación ciudadana desde la infancia.

2. HACIA UNA FORMA PRÁCTICA DEL DESARROLLO DE CAPACIDADES

La crisis normativa que atraviesa el discurso educativo contemporáneo se manifiesta en una progresiva capitulación ante un paradigma de instrumentalización economicista, en

virtud del cual los fines de la educación quedan inexorablemente reducidos a la maximización de la utilidad económica y a la producción seriada de lo que se ha dado en llamar “capital humano” (Robeyns, 2011). Esta constricción teleológica no es una mera recalibración de prioridades, sino que precipita una profunda crisis de propósito, desdibujando y, en última instancia, obliterando la función primordial de la empresa educativa: el cultivo de la dignidad humana y la forja de una ciudadanía democrática robusta (Nussbaum, 2016).

En este contexto de empobrecimiento axiológico, el Enfoque de las Capacidades, emerge como una contranarrativa teórica de extraordinaria potencia. Dicho enfoque efectúa un desplazamiento radical del espacio evaluativo, transitando desde la métrica de los recursos —como el producto interior bruto per cápita— o de la utilidad subjetiva, hacia el ámbito de las libertades sustantivas: las capacidades que los individuos poseen efectivamente para llevar a cabo una vida que, tras una reflexión crítica, tienen razones para valorar (Nussbaum, 2012). La tesis fundamental que vertebra este análisis postula que la transposición de este andamiaje normativo, a una pedagogía práctica y situada no constituye un mero desafío de orden técnico, sino que representa un imperativo categórico de la justicia social (Rajapakse, 2016). Se argumenta, por tanto, que la materialización de las capacidades en el entorno escolar infantil exige una reconceptualización profunda de la praxis pedagógica, una que reconozca la heterogeneidad intrínseca del ser humano y que se comprometa con el fin último de cultivar una ciudadanía crítica, deliberativa y genuinamente democrática.

El edificio conceptual del Enfoque de las Capacidades se erige sobre una distinción filosófica fundamental: la que existe entre los funcionamientos y las capacidades. Los funcionamientos se definen como los “seres y haceres” que una persona ha logrado realizar; son estados y actividades constitutivos de la vida de un individuo, tales como estar bien nutrido, gozar de buena salud, participar en la vida comunitaria o desplazarse libremente. Las capacidades, en cambio, no son logros consumados, sino las libertades reales y las oportunidades sustantivas de las que una persona dispone para alcanzar dichos funcionamientos.

Un ejemplo canónico ilustra esta diferencia con nitidez: una persona que ayuna por convicciones religiosas y una persona que padece hambre a causa de la hambruna pueden presentar el mismo funcionamiento (estar subnutrido), pero sus conjuntos de capacidades son diametralmente opuestos. El primero posee la capacidad de estar bien nutrido, pero elige no ejercerla; el segundo carece de esa libertad fundamental. Este matiz revela una profunda injusticia en el segundo caso que una evaluación centrada únicamente en los funcionamientos o en los recursos sería incapaz de detectar. Al priorizar las capacidades, el enfoque trasciende las limitaciones de la economía del bienestar tradicional, que mide el desarrollo en términos de utilidad (satisfacción de preferencias) o de posesión de recursos, para ofrecer una comprensión más compleja y humanista del bienestar que consagra la dignidad y la capacidad de elección de cada persona como valores preeminentes.

El linaje filosófico de esta propuesta es complejo, tejiendo una síntesis original entre las tradiciones aristotélica y kantiana. De Aristóteles, Nussbaum hereda la preocupación por la vida floreciente (*eudaimonía*) y la formulación de una concepción densa del bien humano (Deneulin, 2011), que se articula en torno a la pregunta: ¿Qué actividades, realizadas característicamente por los seres humanos, son tan centrales que parecen definir una vida que es verdaderamente humana? Esta raigambre aristotélica dota al enfoque de un contenido sustantivo y de una fuerza crítica para evaluar las condiciones sociales (Murillo y Hernández, 2011). De la tradición kantiana, por otro lado, Nussbaum

incorpora el principio deontológico fundamental de que cada persona es un fin en sí misma y nunca debe ser tratada como un mero medio para los fines de otros. Este imperativo kantiano fundamenta el individualismo ético del enfoque —la insistencia en que la evaluación debe centrarse en cada vida por separado, sin agregaciones— y su concepción de la dignidad como un estatus de valor intrínseco que merece respeto. La dignidad, en los planteamientos de Nussbaum (2012; 2005), no se reduce a la mera racionalidad, como en una interpretación estricta de Kant, sino que se vincula a la vulnerabilidad y la sociabilidad de nuestra condición animal y corpórea, y al potencial para un florecimiento a través de un abanico de actividades humanas.

Esta concepción de una vida digna se materializa en la célebre lista de diez Capacidades Humanas Centrales, que Nussbaum (2012) propone como el fundamento para un umbral mínimo de justicia social que todos los gobiernos tienen el deber de garantizar a sus ciudadanos. Dicha lista incluye: Vida (poder vivir una vida humana de duración normal); Salud Corporal (poder gozar de buena salud, nutrición y vivienda adecuadas); Integridad Corporal (poder moverse libremente, estar seguro frente a la violencia y tener autonomía en materia reproductiva); Sentidos, Imaginación y Pensamiento (poder usar los sentidos, imaginar, pensar y razonar de una manera "verdaderamente humana", cultivada por una educación adecuada, y poder expresarse libremente); Emociones (poder tener vínculos afectivos, amar, afligirse, experimentar gratitud e ira justificada); Razón Práctica (poder formarse una concepción del bien y planificar la propia vida de forma crítica); Afiliación (poder vivir con y hacia otros, mostrando preocupación y empatía, y tener las bases sociales del autorrespeto y la no humillación); Otras Especies (poder vivir en relación con el mundo natural); Juego (poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas); y Control sobre el Propio Entorno, tanto en su dimensión Política (poder participar en las decisiones que gobiernan la propia vida) como Material (poder poseer cosas materiales y e igualdad de oportunidades).

Estas capacidades representan un todo interconectado, donde la Razón Práctica y la Afiliación ostentan un rol arquitectónico, pues estructuran y permean a todas las demás, posibilitando la búsqueda de una vida floreciente en cooperación con otros. La lista, descrita por la propia Nussbaum (2012) como “densa pero vaga”, pretende ser universal en su aspiración de establecer un estándar de justicia transcultural, pero suficientemente flexible para permitir una pluralidad de realizaciones concretas, respetando así las diferencias culturales y las elecciones vitales individuales. La aparente tensión entre el proyecto aristotélico de definir una vida buena y el compromiso liberal-kantiano con la libertad de elección individual no es una debilidad teórica, sino el motor generativo del marco de Nussbaum. El componente aristotélico proporciona la sustancia normativa, el “qué” de la justicia, permitiendo una crítica fundamentada de las prácticas y sistemas que privan a los individuos de sus derechos básicos y evitando así caer en un relativismo moral paralizante. El componente kantiano, por su parte, aporta la forma de su implementación: el objetivo político no es imponer funcionamientos específicos (un único modo de vida), sino asegurar las capacidades, es decir, la libertad para elegir. El enfoque permite aportar como una herramienta poderosa para la crítica social, además de un marco compatible con el pluralismo democrático, lo que lo convierte en un instrumento de una versatilidad y una robustez excepcionales para su aplicación en el ámbito educativo.

La transposición pedagógica de este marco teórico sitúa a la institución escolar como un *locus* privilegiado para la formación de capacidades. La educación no es simplemente una capacidad más en la lista; es concebida como un funcionamiento fértil, una capacidad fundacional que resulta instrumental y crucial para el desarrollo de casi todas las demás.

De manera explícita, los Sentidos, Imaginación y Pensamiento requiere ser “informados y cultivados por una educación adecuada”. En este proceso, la escuela desempeña un papel primordial en el fomento de las denominadas *capacidades internas*: habilidades, conocimientos, disposiciones y rasgos de carácter desarrollados en el individuo, como la aptitud para la lectura crítica o el razonamiento lógico (Nussbaum, 2012). El objetivo último de la política pública y del sistema educativo en su conjunto es garantizar que estas capacidades internas se encuentren con condiciones externas propicias —como el acceso a bibliotecas, una prensa libre, instituciones democráticas y un entorno no discriminatorio— para generar tales *capacidades combinadas*, que representan la oportunidad genuina y efectiva de que una persona elija y realice sus funcionamientos (Nussbaum, 2012).

Así, la necesidad de un enfoque pedagógico *situado* se fundamenta en el concepto de *factores de conversión*, que son aquellos elementos personales (como las aptitudes físicas o cognitivas, la salud o el estado emocional), sociales (como las normas de género, las jerarquías de clase o las políticas públicas) y ambientales (como la infraestructura escolar o la seguridad del entorno) que determinan la habilidad de un individuo para transformar recursos —un libro de texto, la atención de un docente, el acceso a tecnología— en capacidades reales. Reconocer la centralidad de estos factores implica admitir una verdad fundamental para la justicia educativa: tratar a todos los estudiantes de la misma manera, proveyéndoles de recursos idénticos, no garantiza en modo alguno la igualdad de capacidades. Un estudiante con una discapacidad visual, por ejemplo, requerirá recursos distintos para alcanzar la misma capacidad de acceso a la información que un compañero sin esa discapacidad. Este principio pone en primer plano la heterogeneidad humana como un dato ineludible y central para la equidad educativa y ofrece una respuesta contundente a las críticas que acusan al enfoque de Nussbaum de ser excesivamente universalista o insensible a las particularidades culturales (Nussbaum, 2005).

La materialización de este ideal requiere la adopción de paradigmas pedagógicos que sean congruentes con sus principios filosóficos. En este sentido, las teorías del aprendizaje constructivista no son meramente una metodología didáctica eficaz, sino un corolario pedagógico del Enfoque de las Capacidades. Metodologías como el aprendizaje basado en la indagación o en la resolución de problemas son manifestaciones concretas de este principio, creando entornos donde los estudiantes ejercen su agencia y desarrollan sus capacidades internas de manera auténtica. Complementariamente, la pedagogía crítica, con su énfasis en el cuestionamiento de las estructuras de poder y la promoción de la justicia social, proporciona las herramientas necesarias para confrontar los factores de conversión sociales adversos. Equipa a los estudiantes para analizar y desafiar las normas sociales, las desigualdades y las formas de opresión que pueden constreñir sus capacidades, fomentando directamente la Afiliación en su vertiente de base social del autorrespeto y el Control sobre el Propio Entorno en su dimensión política.

Finalmente, el aprendizaje social y emocional se convierte en el vehículo pedagógico para desarrollar las Emociones y la Afiliación. Las prácticas de este aprendizaje que cultiva la empatía, la autoconciencia y las habilidades relacionales, es el medio para hacer realidad la concepción nussbaumiana de la empatía como una “reconstrucción imaginativa de la experiencia de otra persona” (Nussbaum, 2014). La elección de una determinada pedagogía, por tanto, deja de ser una decisión técnica y neutral sobre lo que funciona mejor para convertirse en un acto fundamental de justicia o injusticia. Las pedagogías tradicionales, basadas en un modelo de transmisión donde el estudiante es un receptor pasivo, ignoran sistemáticamente los factores de conversión y la agencia individual. Al tratar a todos los educandos como recipientes uniformes de información, perpetúan la

desigualdad, ya que solo aquellos cuyo perfil se ajusta al modelo estandarizado logran prosperar. Por el contrario, las pedagogías constructivistas y críticas están diseñadas explícitamente para interactuar con estos factores. La adopción de estos enfoques pedagógicos agentivos y situados se revela, en consecuencia, como el mecanismo primordial para la concreción de la justicia social en el aula (Mahiques, 2021). Es en la praxis pedagógica donde el compromiso abstracto con la igualdad de capacidades se materializa o se traiciona.

3. AFILIACIÓN Y FORMAS DE VIDA ORGANIZADAS DESDE LA INFANCIA

Una de las formas o tareas más significativas y evolutivas en las etapas de infancia y adolescencia es, precisamente, la relación entre pares y compañeros, pues en esta se satisfacen necesidades humanas fundamentales de afiliación y se desarrollan habilidades socioemocionales para la vida en sociedad (Eceiza et al., 2011). Desde la perspectiva de Nussbaum (2012), la afiliación se entiende como la capacidad de vivir con otros, reconociendo y mostrando interés por sus situaciones, comprometiéndose en diversas formas de interacción social. Este enfoque resalta la importancia de imaginar la situación del otro, desarrollar compasión y ejercer tanto la justicia como la amistad, capacidades que se construyen desde la infancia a través de las relaciones sociales.

Dicha afiliación no solo implica la interacción social, sino también la protección de las instituciones que sostienen estas relaciones, como la libertad de asamblea, las organizaciones sindicales y el discurso político, entre otros. En la infancia, estas instituciones se manifiestan en espacios como la escuela y la comunidad, donde los infantes aprenden a convivir, negociar y resolver conflictos. Según Deci y Ryan (2000), la satisfacción de la necesidad de afiliación es significativa para el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar psicológico, lo que evidencia la importancia de entornos sociales organizados que promuevan estas experiencias desde edades tempranas.

Por otra parte, la afiliación también requiere que los individuos sean tratados como seres dignos, con un valor igual al de los demás, lo que implica la protección contra la discriminación por motivos de raza, sexo, orientación sexual, religión, etnia u origen (Nussbaum, 2012). En la infancia, este principio implica entonces la necesidad de crear ambientes inclusivos y respetuosos que permitan a todos los niños desarrollar un sentido de pertenencia y autoestima. Bronfenbrenner (1979) enfatiza que el desarrollo humano ocurre en contextos ecológicos múltiples, por lo que la calidad de las interacciones sociales y la inclusión en estos sistemas son determinantes para la formación de la identidad y la capacidad de afiliación. Además, la afiliación está estrechamente vinculada con el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la regulación emocional y la cooperación, que son fundamentales para la vida social organizada. Goleman (1995) señala que estas habilidades no solo facilitan la convivencia pacífica, sino que también promueven el avance académico y personal. Por tanto, fomentar relaciones positivas entre pares desde la infancia es una estrategia clave para potenciar estas capacidades, que a su vez fortalecen la cohesión social y la justicia.

La adolescencia representa así, una etapa crítica para la consolidación de la afiliación, dado que los jóvenes amplían sus círculos sociales y comienzan a construir identidades más complejas. Según Steinberg (2014), las relaciones con los pares durante esta etapa son esenciales para el desarrollo de la autonomía y la competencia social. Desde la perspectiva de Nussbaum, esta fase es predominante para que los infantes, pero especialmente los adolescentes puedan ejercer la razón práctica y forjar relaciones significativas de mutuo reconocimiento, lo que contribuye a su bienestar y a la construcción de sociedades justas y democráticas. En este sentido, la educación juega un

papel fundamental en la promoción de la afiliación y las formas de vida organizadas desde la infancia. La escuela no solo debe transmitir conocimientos, sino también facilitar experiencias de interacción social que permitan a los niñas, niños y adolescentes desarrollar las capacidades de vivir con otros, reconocer la dignidad ajena y comprometerse con la justicia social (Nussbaum, 2012).

De esta forma, el proyecto de aula implementado “la política también es cosa de infantes” evidenció la integración de la perspectiva de las capacidades humanas de Nussbaum con la evidencia empírica sobre el desarrollo socioemocional en la infancia ofreciendo elementos para entender la afiliación como una dimensión central del bienestar humano, al integrar la simulación de elecciones, la organización de equipos de campaña, se intentó potenciar la cooperación, el trabajo en equipo, el liderazgo y la regulación emocional invitando a repensar las formas de organización social y educativa para garantizar que desde las primeras etapas de la vida se promuevan relaciones basadas en el respeto mutuo, la justicia y la solidaridad, contribuyendo así a la construcción de sociedades más equitativas y humanas.

4. APLICACIÓN DEL CONTROL SOBRE EL ENTORNO POLÍTICO Y MATERIAL DE LOS INFANTES

El procedimiento pedagógico recogido en el marco del proyecto de aula con grado tercero de básica primaria revela una aplicación particularmente relevante de la capacidad de Control sobre el Propio Entorno, en tanto que proporciona a los sujetos en formación una agencia transformativa tanto en el orden político como en el material de sus espacios vitales. La expresión de esta capacidad deja así de quedar confinada al rango de una condición formalista o de una simple competencia de opinión, para convertirse en una vivencia en acto, en una práctica reflexiva y transformadora en el seno de la comunidad infantil (Torres y Velasco, 2018).

Por consiguiente, el procedimiento pedagógico implementado con los infantes proporcionó una plataforma experiencia de control sobre el entorno, considerando tanto la dimensión política como material de dicho entorno. Así pues, el procedimiento revela una aplicación pedagógica de los planteamientos de Nussbaum en tanto que el control deja de quedar limitado a una expresión jurídico-formal de participación y se torna en una expresión vivida de agencia, en un marco de relaciones de poder, identidad, pertenencia y toma de conciencia colectiva (Nussbaum, 2012).

Este análisis parte de la premisa de que el control sobre el entorno tiene una doble vertiente: en primer lugar, se relaciona con la capacidad de involucrarse en las deliberaciones y toma de decisiones en el orden colectivo —un control de carácter político—; en segundo lugar, se relaciona con el dominio material de aquel, es decir, con la capacidad de intervenir en el paisaje de lo viviente, en los espacios habitados y en los artefactos que están bajo el radio de acción de los sujetos —un control de carácter material—. La aplicación pedagógica recogida en el procedimiento proporciona así una expresión holística de esta capacidad, considerando tanto el destino de lo colectivo como el significado de lo cotidiano en el marco de una comunidad de aprendizaje en formación (Villarroel, 2015).

En el procedimiento pedagógico, el control político se pone de manifiesto en actividades como “Elecciones en la Granja” o la “Simulación de Elecciones Escolares”, en las cuales los infantes reciben una formación vivencial en el procedimiento electoral, en el debate de propuestas, en el valor de la opinión de cada sujeto y en el principio de representación. Así pues, están en situación de postular, expresar y defender posiciones, así como de dejar atrás el rol de mero sujeto pasivo destinado a acatar lo dispuesto por otros, para

convertirse en agentes de toma de decisiones, en protagonistas de la dinámica institucional. La aplicación de la teoría de Nussbaum (2012) en este procedimiento revela así como el control político deja de quedar en el orden de lo abstracto para vivificar en el aula el principio de agencia, de intervención y de pertenencia colectiva.

Este procedimiento proporciona además una base vivencial para que el sujeto en formación pueda reflexionar en forma colectiva sobre cuestiones de interés común, considerando tanto el procedimiento electoral como el debate de propuestas, el reconocimiento de liderazgos, el diálogo, el acuerdo, el disenso y el compromiso. Así pues, el procedimiento revela que el control político implica tanto el conocimiento de mecanismos formales como el fortalecimiento de habilidades de deliberación (Mejía, 2021; Guichot, 2015), negociación y toma de conciencia en el marco de una comunidad de pares. La expresión de esta capacidad deja así de quedar en el dominio de lo declarativo para convertirse en una práctica de autogobierno en el aula, en una expresión vivida de ciudadanía, de participación y de agencia colectiva (Nussbaum, 2014).

De forma paralela, en el procedimiento pedagógico también están presentes una serie de actividades que muestran cómo el control material proporciona a los infantes una vivencia directa de intervención en el entorno. Así pues, cuando reciben materiales como lanas, papel de color o goma para dar forma a molas, títeres o banderas, están transformando el paisaje de objetos que reciben en forma pasiva en una expresión de identidad, de pertenencia y de agencia.

Este procedimiento revela así que el control material proporciona a los sujetos en formación una vivencia de poder transformador, en tanto reciben el entorno como una realidad maleable, susceptible de intervención, de modificación y de expresión de sentido. A partir de materiales de bajo costo, pero de alta expresión simbólica, como lanas, papel de color o goma, los estudiantes muestran así que están en condición de imprimir en el paisaje de lo cotidiano las huellas de sus sueños, de sus valores, de sus historias. La mola, el títere o la bandera están así cargados de una densidad simbólica que revela tanto el dominio de habilidades como el triunfo de una voluntad colectiva en el marco de una comunidad de aprendizaje. Asimismo, a partir de vivencias de intervención en el paisaje de lo viviente, los sujetos en formación reciben una capacitación tanto motriz como simbólica en el manejo de materiales, en el procedimiento de dar forma a lo informe y de expresar así una identidad colectiva. Esto pone en evidencia que el control material es también una expresión de libertad, de poder de intervención en el mundo, que deja de quedar en el dominio de lo externo para convertirse en territorio de expresión de una voluntad colectiva de pertenecer, de dejar una huella en el paisaje de lo común (Marco, 2020).

Así pues, el procedimiento pedagógico proporciona una aplicación vivida de la capacidad de control sobre el entorno en tanto que revela tanto el dominio político como el material de aquel. La intervención de los sujetos en formación en el procedimiento electoral, en el debate de propuestas, en la toma de decisiones y en la creación de artefactos revela así una expresión vivida de agencia, de toma de conciencia de sí mismos como sujetos de intervención en el entorno, tanto institucional como material. La aplicación de la teoría de Nussbaum en el procedimiento revela así una expresión pedagógica de aquel planteamiento, mostrando cómo, en el marco de actividades lúdicas pero reflexivas, es posible formar ciudadanos críticos, autónomos, transformadores de sus entornos, tanto en el orden de lo político como en el de lo material.

5. LA FORMACIÓN CIUDADANA DESDE LA INFANCIA: APORTE DE LA TEORÍA DE LAS CAPACIDADES

Dentro de la constelación de saberes pedagógicos, jurídico-políticos y críticos que atraviesan el debate en torno a la formación ciudadana, ésta puede definirse, en un sentido rigurosamente técnico, como el procedimiento multiforme destinado a la actualización de habilidades, valores, actitudes y competencias deliberativas en sujetos en formación, con el objetivo de habilitarlos tanto para el juicio autónomo en el manejo de lo común como para el despliegue de una agencia transformadora en el marco de comunidades vivientes (Álvarez, 2016; Moreno-Medina, 2022; Murillo y Hernández, 2011; Ripoll et al., 2016; Vallejos et al., 2022). La formación ciudadana así comprendida deja de quedar en el terreno de lo meramente declarativo o jurídico-formal para convertirse en una práctica pedagógica de subjetivización, en el sentido de Foucault (2009), en tanto proporciona las condiciones de enunciabilidad y de agencia bajo las cuales el sujeto deja atrás el rol de mero receptor de normas para convertirse en actor de pleno derecho en el destino de lo colectivo (Guichot Reina, 2015; Moreno-Medina, 2022; Nussbaum, 2012).

Este procedimiento pedagógico revela así que formar ciudadanos en la primera infancia consiste en proporcionar una base tanto vivida como reflexiva para que el sujeto pueda involucrarse en el destino de sus comunidades bajo el marco de una democracia más justa, reflexiva e incluyente (Álvarez, 2016; Nussbaum, 2012; Ripoll et al., 2016). La formación ciudadana deja así de quedar en el dominio de lo puramente declarativo o jurídico-formal para convertirse en una vivencia en acto de participación, de toma de conciencia colectiva y de agencia transformadora (Moreno-Medina, 2022). La formación así planteada, proporciona un fundamento tanto experiencial como reflexivo para el cultivo de la capacidad de control, el cual provee a las personas una base indispensable tanto para el florecimiento de una vida en comunidad como para el pleno despliegue de las habilidades ciudadanas en el marco de una sociedad en permanente construcción (Nussbaum, 2012; Ripoll et al., 2016).

Ahora bien, en el marco de esta reflexividad pedagógica, corresponde plantearnos de forma crítica de qué manera esta teoría de las capacidades aporta a la formación ciudadana en el contexto escolar. En efecto, el Enfoque de las Capacidades proporciona una base tanto ontológica como pedagógica para el despliegue de una formación ciudadana que deja de quedar anclada en el modelo tradicional de transferencia de contenidos o de adoctrinamientos, para convertirse en un procedimiento de habilitación de agencia, de formación de juicio reflexivo y de participación colectiva (Guichot Reina, 2015; Nussbaum, 2012; Ripoll et al., 2016). Esto significa que el aula deja de funcionar como lugar de simple recepción de saberes prescriptivos y se revela como laboratorio de vivencia ciudadana, en el que el sujeto en formación descubre, reflexiona, debate, negocia y actúa en el marco de una comunidad de pares (Álvarez, 2016; Moreno-Medina, 2022).

Sin embargo, una perspectiva crítica pone en evidencia que el procedimiento pedagógico así planteado enfrenta determinados mecanismos de debilitamiento cuando el marco institucional y político más amplio continúa reproduciendo desigualdades materiales, simbólicas y de representación (Moreno-Medina, 2022; Murillo y Hernández, 2011; Ripoll et al., 2016). Esto significa que el modelo de formación ciudadana centrado en las capacidades de control puede quedar debilitado cuando el entorno institucional en el que están insertos los sujetos carece de espacios de participación genuina o de mecanismos eficientes de redistribución de poder. Por tanto, así como el procedimiento proporciona una base vivida para el despliegue de habilidades de agencia, también revela, en el acto de llevar a la práctica esta formación, las desigualdades más profundas en el acceso de

determinados grupos a espacios de toma de decisiones, tanto en el aula como en el orden institucional más amplio (Nussbaum, 2012; Ripoll et al., 2016).

Este planteamiento revela así que el procedimiento pedagógico recogido proporciona una expresión vivida de aquellos planteamientos, pero también pone de manifiesto que sin una transformación de las estructuras institucionalizadas de poder —que actualmente están concentradas en determinados grupos—, el cultivo de la capacidad de control en los sujetos en formación permanecerá limitado a una expresión pedagógica sin consecuencias materiales en el orden de lo político y de lo económico (Guichot Reina, 2015; Nussbaum, 2012; Moreno-Medina, 2022). En definitiva, el procedimiento revela así que el modelo de formación ciudadana recogido proporciona una expresión vivida de aquel planteamiento, pero también evidencia sus límites críticos en el marco de desigualdades institucionalizadas. Esto pone de manifiesto que el procedimiento pedagógico puede llevar a la práctica el marco de las habilidades de agencia y de participación colectiva en el aula, pero enfrenta nuevos problemas cuando el entorno institucional más amplio continúa excluyendo voces, debilitando así el despliegue de la formación ciudadana en toda la comunidad.

REFERENCIAS

- Álvarez, S. (2016). Martha Nussbaum y la educación en humanidades. *Analecta política*, 6(10), 167-178. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5597907.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). La ecología del desarrollo humano: Experimentos por naturaleza y diseño. https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Deneulin, S. (2011). Recovering Nussbaum's aristotelian roots. *Revista Cultura Económica*, 29(81-82). <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/2067>
- Eceiza, A., Ortiz, M. J. y Apodaca, P. (2011). Apego y afiliación: la seguridad del apego y las relaciones entre iguales en la infancia. *Journal for the Study of Education and Development*, 34(2), 235–246. <https://doi.org/10.1174/021037011795377610>
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: Por qué puede importar más que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Guichot Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), 45-70. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teoredu20152724570>
- Mahiques Espasa, N. (4 junio 2021). Martha Nussbaum y el cultivo de la humanidad: el reto de la educación actual. *El Salto*. <https://www.elsaltodiario.com/el-rumor-de-las-multitudes/martha-nussbaum-y-el-cultivo-de-la-humanidad-el-reto-de-la-educacion-actual>
- Marco, M. E Di. (2020). El sentido de la educación desde lo humano: Apuntes a partir de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 274-291. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.15>

- Mejía, M. R. (2021). Las capacidades, fundamentos de la construcción de lo humano. En *Otras voces en educación*. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallIG/home_9/recursos/general/03032015/las_capacidades_fundamento_de_.pdf
- Moreno-Mediana, I. (2022). Democracia en la escuela: concepciones de estudiantes de contextos desafiantes y favorables. *Revista Lusófona de Educação*, 58, 89-103. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle58.05>
- Murillo, F. y Hernández, C. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 7-23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321>
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44), 13-25. <https://revistas.ucentral.edu.co/index.php/nomadas/article/view/2486>
- Rajapakse, N. (2016). Amartya Sen's Capability Approach and Education: Enhancing Social Justice. *Revue LISA/LISA e-journal*, XIV (1).
- Ripoll Rivaldo, M., Ripoll Rivaldo, A. y Vásquez Rizo, F. E. (2016). La formación ciudadana en la escuela: educandos críticos y activos. *Inclusión & Desarrollo*, 3(1), 24-33. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/download/1269/1173/3397>
- Robeyns, I. (2011). Martha Nussbaum's Creating Capabilities. *Crooked Timber*. <https://crookedtimber.org/2011/08/29/martha-nussbaums-creating-capabilities/>
- Steinberg, L. (2014). *La edad de las oportunidades: Lecciones de la nueva ciencia de la adolescencia*. Houghton Mifflin Harcourt. <https://psycnet.apa.org/record/2014-35308-000>
- Torres Calvo, L. F. y Velasco Hernández, J. (2018). Enfoque de las capacidades humanas de Martha C. Nussbaum en relación con la educación que se ofrece en la primera infancia desde las 4 actividades rectoras [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura]. <http://hdl.handle.net/10819/5997>
- Vallejos, N., Redon Pantoja, S. y Del Prete, A. (2022). Educación para la ciudadanía y pensamiento crítico. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 47-64. <https://www.redalyc.org/journal/374/37471881004/html/>
- Villarroel, G. E. (2015). *Capacidades humanas y educación*. Conference: Jornadas de Investigación, Facultad de Humanidades y Educación. Caracas, Venezuela. https://www.researchgate.net/publication/312577994_CAPACIDADES_HUMANAS_Y_EDUCACION