



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

**EL DOCENTE COMO FACTOR DE
CONVERSIÓN SOCIAL EN EL DESARROLLO HUMANO
Y PROFESIONAL DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO.
UN ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE POR CAPACIDADES**

THE PROFESSOR AS A FACTOR IN SOCIAL TRANSFORMATION
IN THE HUMAN AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF UNIVERSITY
STUDENTS. AN ANALYSIS FROM A CAPABILITIES APPROACH

Dra. Aurora Marcial Flores

Universidad Nacional Rosario Castellanos, México

Dra. Elizabeth Jenny Hernández Ramírez

Universidad Nacional Rosario Castellanos, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i4.19193

El Docente como Factor de Conversión Social en el Desarrollo Humano y Profesional del Estudiante Universitario. Un Análisis desde el Enfoque por Capacidades

Dra. Aurora Marcial Flores¹aurora.marcial@rcastellanos.cdmx.gob.mxUniversidad Nacional Rosario Castellanos
Mexico**Dra. Elizabeth Jenny Hernández Ramírez**Elizabeth.hernandez@rcastellanos.cdmx.gob.mxUniversidad Nacional Rosario Castellanos
Mexico

RESUMEN

Con base en el enfoque por Capacidades, el presente trabajo caracteriza la figura del docente en la educación superior pública como factor de conversión positiva y se plantea como objetivo diagnosticar, de acuerdo con la percepción estudiantil, si los docentes en este nivel educativo han desarrollado y aplican las capacidades y habilidades específicas que potencian el desarrollo humano, esto es, si efectivamente actúan como factor de conversión positiva. En el estudio de caso se utilizó el estadístico de prueba de Kruskal-Wallis para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas en la percepción estudiantil por semestre que cursan, y para determinar si el diagnóstico difería entre dos maneras distintas en que el estudiantado expresó su percepción. Entre los hallazgos se encontró que no existen diferencias estadísticas significativas en la percepción que el estudiantado tiene sobre la mayoría de las capacidades y habilidades docentes según el semestre que cursan. También se encontró que el diagnóstico realizado fue significativamente diferente entre las dos maneras en que el estudiantado expresó su percepción: en una de ellas el estudiantado percibió que *con frecuencia* los docentes actúan como factores de conversión positiva, pero en otra forma la percepción fue que esto sólo ocurre *a veces*.

Palabras clave: figura docente, enfoque por capacidades, enfoque por competencias, desarrollo humano

¹ Autor principal

Correspondencia: aurora.marcial@rcastellanos.cdmx.gob.mx

The Professor as a Factor in social Transformation in the Human and Professional Development of University Students. An Analysis from a Capabilities Approach

ABSTRACT

Based on the Capabilities Approach, this work characterizes of Professor's role in public higher education as a positive conversion factor and sets out to diagnose, according to students' perceptions, whether educators at this educational level have developed and apply the specific capabilities and skills that enhance human development; in other words, whether they truly act as a positive conversion factor. In the case study, the Kruskal-Wallis test was used to determine whether there are statistically significant differences in students' perceptions according to the semester they are in, and to see whether the diagnosis differed between two different ways the students expressed their perceptions. Among the findings, it was established that there are no statistically significant differences in students' perceptions of most of the Professor's capabilities and skills according to the semester they are in. It was also found that the diagnosis was significantly different between the two ways in which students expressed their perceptions: in one of them, students perceived that Professors *frequently* act as positive conversion factors, but in another way, the perception was that it only occurs *occasionally*.

Keywords: professor's role, capabilities approach, competency-based approach, human development

Artículo recibido 05 julio 2025

Aceptado para publicación: 25 julio 2025



INTRODUCCION

Antecedentes

El inicio de la institución universitaria se puede rastrear desde la época medieval. Su principal finalidad era la transmisión del conocimiento y se encontraba vinculada a sectores minoritarios. Este papel se transformó paulatinamente en el siglo XVIII gracias a las ideas ilustradas, las cuales conciben el concepto moderno de razón como el motor del desarrollo social (Baviera, 2020). De esa manera la educación superior se convirtió en uno de los pilares más importantes para el desarrollo de una sociedad. En la época de la ilustración se consideraba a la “Universidad” como un proyecto de humanización que diera paso a seres humanos civilizados, con la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico que se adaptara a su sociedad y que tuviera las herramientas para participar en el crecimiento y desarrollo de esta. Este proyecto marcó un cambio significativo en la concepción de la educación superior, influenciado por las ideas de racionalidad, progreso y el valor del conocimiento.

De esta manera, entre los siglos XVIII y XIX se consolidan dos modelos de educación superior con una raíz ilustrada: la universidad profesional y la investigadora. Sin embargo, estos modelos han evolucionado hacia la concepción de universidad de investigación actual que se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX (Baviera, 2020).

Durante el siglo XX las ideas de universidad se continuaban manteniendo y dirigiendo a la masificación universitaria, que provocó un número cada vez más creciente de estudiantes, en sociedades con pocos recursos y nexos carentes para la vida profesional, esto ha generado una necesidad de plantear un nuevo modelo de universidad, que se centre en la definición de modelos educativos acordes a las realidades cambiantes (Ruiz-Corbella y López-Gómez, 2019). Dando peso a los actores que componen el modelo universitario: docentes, estudiantes y a la enseñanza en sí misma como proceso de investigación.

En esta investigación se ha puesto el enfoque en la figura docente y en el papel que desempeña en el proceso de la educación superior, haciendo énfasis en el enfoque por capacidades (CA, por sus siglas en inglés) de Amartya Sen y Martha Nussbaum, ya que, como se desarrolla en el siguiente apartado, se considera que, a diferencia del enfoque por competencias, el CA ofrece una percepción de las capacidades del docente que podrían potenciar el desarrollo humano, más allá de la medición de

criterios cuantificables de cumplimiento de su desempeño, centrándose particularmente las capacidades necesarias para impulsar el desarrollo humano de los estudiantes universitarios.

En seguida, se realizará una descripción del concepto de la figura docente, las dimensiones que se abarcan desde el enfoque por competencias y se describen los factores que desde el CA son necesarios identificar para señalar la relevancia de la figura docente como un factor que potencia el desarrollo personal y profesional de los estudiantes, en el ámbito universitario.

¿Qué significa ser docente?

En el diccionario de la Real Academia de la lengua española (2025) Docente tiene dos acepciones “el que enseña” (profesor, maestro, enseñante, educador, universitario) y “perteneciente o relativo a la enseñanza” (didáctico, pedagógico, instructivo, formativo, universitario); ambas acepciones del concepto no expresan del todo lo que realmente representa el concepto como verbo sino como adjetivo. Esto es, señala a una figura portadora de conocimiento con el potencial de ser enseñante, de instruir y formar en saberes determinados.

Esa figura de ser docente se enmarca en un modelo que si bien, funcionó a lo largo de la historia de la Universidad, para cierto contexto histórico y social, es una noción que ya desde la antigüedad era puesta en tensión.

Martha Nussbaum (2020a) recupera la gran comedia de Aristófanes Las Nubes, un relato que ya señala el problema de la educación tradicional frente a la nueva disciplina del diálogo socrático, que estimula el pensamiento crítico frente al conocimiento. El relato se da entre un “viejo y rudo soldado” defensor de la Educación Antigua que apoya un régimen patriótico fuertemente disciplinado, con mucho que memorizar y sin demasiado espacio para el cuestionamiento. Su oponente, por el contrario, es un hombre de palabras seductoras: Sócrates que promete por otro lado, que los jóvenes aprenderán a pensar de manera crítica sobre los orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas, a distinguir entre lo convencional y lo natural. Aprenderán a elaborar sus propios argumentos, libres de toda sujeción a la autoridad. *“Estudia conmigo y lucirás como un filósofo”*.

El mensaje que Nussbaum señala, en el trasfondo de este relato, es que la llamada “Nueva educación” arruinará el autocontrol viril (sobrevalorado en aquella época) que convertirá a los jóvenes en rebeldes.



Como se puede apreciar, la resistencia de estimular el pensamiento crítico está encarnada en modelos tradicionales que se han conservado a lo largo de la historia del conocimiento, a pesar de que podríamos contar milenios desde ese relato a la actualidad. Siguiendo a la autora, podríamos afirmar que tanto en Estados Unidos y en México de nuestra época como en la antigua Atenas, la educación liberal está cambiando (2020a).

Ante los desafíos que el estilo de vida de nuestro país, los cambios sobre la diversidad humana a los que nos enfrentamos en la vida social, ante los problemas económicos, de cambio climático, problemas migratorios, etc. ¿Qué están haciendo realmente los docentes de educación superior y cuál tendría que ser su papel como actores reguladores del conocimiento?

Antes de contestar a esa pregunta, quizá debamos plantear una anterior ¿es posible mantener un concepto de “Docente” sólo como agente transmisor de conocimiento o habría que reformular esa definición? En efecto, considerando a la educación superior como un sistema complejo en constante movimiento y generadora de cambios, tendríamos que ampliar el concepto, de manera tal, que recupere no sólo la idea del docente como agente disciplinar que enseña, sino como un guía, orientador, planificador, administrador, investigador, mediador; [...] una persona proactiva, preparada y abierta a los cambios que juega un papel fundamental para la sociedad y su desarrollo, bajo el rigor de la ética y moralidad que lo debe caracterizar, para llevar a cabo la acción educativa, contribuyendo al proceso de aprendizaje y a la convivencia en sociedad (Briceño de Ferrer, 2013: 222).

En el siguiente apartado podremos diferenciar la comprensión de la figura docente desde el enfoque por competencias en contraposición al CA, puesto que el primero se entiende como un modelo educativo centrado en conocimientos y actitudes que pueden ser cuantificables y que forman parte de su labor de llevar a los estudiantes a la resolución de problemas reales y contextos que van más allá del proceso tradicional de enseñanza-aprendizaje; mientras que el CA, tal y como lo entiende Martha Nussbaum, es un enfoque que enfatiza el desarrollo humano, pretende identificar y potenciar las libertades y oportunidades reales de las personas para elegir y llevar adelante la vida que valoran, el CA se dirige a examinar vidas reales en sus marcos materiales y sociales y, permite responder a: qué cantidad de recursos una persona puede producir y qué es capaz de hacer y ser (Nussbaum, 2017).



Considerando algunos de los elementos más relevantes del CA que se describen en la Tabla 1, el análisis de la figura del docente no se limitaría a sus competencias y conocimientos, sino a las capacidades reales con las que cuenta para presentarse ante sus estudiantes como un factor de conversión social que facilite su desarrollo humano y profesional.

Tabla 1. Capacidades, funcionamientos y factores de conversión social.

Elemento	Descripción	Ejemplos
Capacidades	Oportunidades reales o libertades sustantivas que permiten a las personas elegir y realizar los modos de vida que valoran.	Capacidad para participar en la vida política, para educarse, para gozar de salud, para formar vínculos sociales.
Funcionamientos	Realizaciones concretas de las capacidades; lo que las personas efectivamente logran ser o hacer.	Participar activamente en una comunidad, ejercer una profesión, disfrutar de bienestar físico y mental.
Factores de conversión sociales	Condiciones sociales que influyen en la capacidad de una persona para transformar recursos en funcionamientos.	Acceso igualitario a la educación, ausencia de discriminación, políticas públicas inclusivas.
Factores de conversión ambientales	Condiciones del entorno natural que afectan la posibilidad de convertir recursos en funcionamientos.	Calidad del aire y agua, acceso a espacios verdes, vulnerabilidad ante desastres naturales.
Factores de conversión culturales	Normas, valores y prácticas culturales que inciden en el proceso de conversión de recursos en funcionamientos.	Normas de género, costumbres religiosas, tradiciones familiares.

Adaptado de Sen (1992, 1999) y Nussbaum (2017).

La figura docente frente al enfoque por competencias

En este proyecto se está partiendo de la idea, de que, para ser docente, si bien, es necesaria la formación profesional y de investigación, no es suficiente.

Además de diversas competencias, son necesarias capacidades que convertidas en acciones integran el éxito en la labor docente, sin embargo, no se adquieren naturalmente en cada profesión. Entender la figura docente como un *agente* en la formación profesional, nos lleva a analizar y tratar de identificar las competencias y capacidades que los docentes realmente deberían desarrollar para convertirse en factores de conversión positiva, frente a los desafíos que tienen las universidades de educación pública a nivel superior en términos de conexión académica y la realidad profesional, laboral y de responsabilidad ciudadana a la que se enfrentan los estudiantes que logran la culminación de su carrera universitaria.



En este sentido, Clavijo-Cáceres, D. (2018) afirma que “el docente de educación superior debe conjugar un conjunto de competencias heterogéneas que aseguren el logro de los objetivos de la educación superior, que no puede ser menos que contribuir con el desarrollo de las sociedades. Para ello, propone una interpretación de la docencia de calidad en un contexto en que el docente deja de ser un reproductor de conocimiento para convertirse en orientador de aprendizajes.

De esta manera, la labor docente se integra por tres dimensiones: disciplinar, pedagógica y humana; cada una tiene características a través de las cuales se puede valorar la calidad del ejercicio docente universitario. Se pueden determinar criterios tangibles para determinar objetivamente la calidad del ejercicio docente y estos pueden incorporarse en los modelos que orientan los procesos de acreditación de las instituciones de educación superior.

Desde esta línea de análisis la investigación actual sobre buenas prácticas de enseñanza carece de un marco teórico sólido, debe reconocerse que el establecimiento de criterios sí permite orientar sobre las áreas clave que configuran una oferta de calidad para la educación superior, y es este el espacio en el que la función del docente cobra relevancia para que el estudiantado adquiera una educación de calidad (Guzmán, 2011), siempre que esta última implique la capacidad para adquirir conocimientos, competencias y destrezas.

Entonces, desde esta perspectiva el docente debe contar con cualidades que incluyen:

- Dominio especializado de la disciplina que enseña
- Habilidades pedagógicas generales, específicas y curriculares
- Conocimiento del contexto o situación donde enseña
- Conocimiento de sus alumnos
- Conocimiento sobre los procesos de aprendizaje
- Conocimiento de sí mismo (valores, emociones, fortalezas y debilidades, entre otras),
- Conocimiento de su eficacia para obtener resultados efectivos, y hasta conocimientos experimentales en su área. (Guzmán, 2011).
- Competencias heterogéneas (Clavijo-Cáceres, 2018 y 2021), que le permitan lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, y a las instituciones les corresponderá proveer a los docentes de un ambiente propicio para que realicen su trabajo de manera eficaz.



Si bien, el enfoque por competencias se puede considerar como un *claro de bosque*, una guía que orienta sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se pueden reconocer las habilidades y acciones que estudiantes y docentes deben cumplir, ha sido un enfoque muy criticado por sus limitaciones.

Las principales críticas en relación con el enfoque por competencias son:

- A. El reduccionismo conductista y enfoque utilitarista, tiende a priorizar conductas observables sobre procesos cognitivos complejos. Según Martí (2023), este enfoque fragmenta el conocimiento en tareas discretas, ignorando atributos como la intención, el contexto y la ética en el desempeño. Otros autores señalan que reduce la educación a una "ingeniería humana", limitándose a respuestas mecánicas y despreciando la reflexión crítica. Este utilitarismo se vincula con políticas neoliberales que priorizan estándares laborales sobre la formación integral (Chappell et al. en Martí, 2023).
- B. Fragmenta el conocimiento y promueve la superficialidad académica. Investigaciones destacan que este enfoque desintegra las disciplinas al enfocarse en competencias aplicables, relegando contenidos teóricos y culturales. En el estudio sobre la dificultad de implementación de una enseñanza por competencias en España (2019) se reveló que docentes de Matemáticas y Ciencias en España enfrentan dificultades para mantener coherencia curricular, ya que el modelo prioriza actividades prácticas sobre principios científicos. Esto genera un aprendizaje superficial, con escasa transferencia a nuevos contextos (Contreras, González y Gil-Madróna, 2019).
- C. El enfoque por competencias se dificulta en la implementación pedagógica. El 92% de los docentes entrevistados en un estudio español (Contreras, González y Gil-Madróna, 2019) reportaron falta de formación para diseñar estrategias competenciales. Así, la evaluación por competencias se identifica como especialmente problemática, ya que requiere de instrumentos complejos para medir habilidades integradas, en contraste con métodos tradicionales, amén de la crítica a la presión institucional para adoptar metodologías activas sin recursos ni capacitación adecuada.
- D. Falta de consenso teórico y fundamentación pedagógica. Se identifican cuatro versiones contradictorias sobre el origen de las competencias, junto con 27 teorías distintas que las sustentan. Esta multiplicidad genera confusión en su aplicación práctica y cuestiona su validez como paradigma educativo unificado. Autores como Kerka (1998) advierten que las definiciones ambiguas de competencias pueden generar currículos desestructurados (Martí, 2023).



A pesar de las críticas realizadas al enfoque por competencias, no podríamos desecharlo del todo, puesto que, en otro estudio más reciente en México se reconoció que, si bien el enfoque por competencias se encuentra integrado en gran número de perfiles de egreso y en los planes y programas de estudios de educación superior, dichos planes no integran programas formales para capacitar a los docentes en la elaboración de estrategias enfocadas en detonar y desarrollar las competencias específicas que se esperan en los perfiles de egreso del estudiantado universitario; además, el estudio demostró que sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas, en sentido positivo, en el nivel de competencias específicas cuando se diseñó e implementó una estrategia para desarrollarlas (Marcial, 2024). La falla entonces, podría encontrarse en la falta de capacitación formal docente para diseñar e implementar estrategias que detonen las competencias buscadas en los planes de estudios y en los perfiles de egreso. Es por ello que, hemos decidido integrar en nuestra propuesta el CA que puede ofrecer elementos para un estudio más profundo y multifactorial, no sólo sobre los procesos individuales que participan en la enseñanza-aprendizaje, sino también, aquellos recursos de conversión (ambiental, personal y social) que intervienen de manera positiva o negativa en la práctica docente de acuerdo a los que los mismos docentes valoran, con esto buscamos posicionar el papel del docente como factor de conversión social para potenciar el desarrollo humano real, de acuerdo con el enfoque por capacidades.

El enfoque por capacidades (CA) y la figura docente como factor de conversión ambiental

Como se puede apreciar en la Tabla 1 los *factores de conversión* se entienden como las posibilidades que ayudan a que alguien tenga la capacidad para ser y hacer lo que desea, es la relación entre un bien y el logro, es decir, el grado en que una persona puede transformar un recurso en un funcionamiento (Robeyns y Morten, 2025).

El trabajo de Amartya Sen (1987) sobre el enfoque por capacidades se enfoca en la conversión de recursos tangibles, sin embargo, no existe ningún impedimento para no preocuparse por recursos más intangibles como el capital humano, de tal manera que en el proceso de la educación superior, uno de los factores de conversión importantes para que los estudiantes logren aquello que desean ser y hacer de su vida personal y profesional, puede ser la figura del docente.

En la educación superior, identificada como capacidad, la figura del docente como factor de conversión social puede ser positiva cuando favorece el logro de una capacidad y negativa cuando representa un



impedimento para el desarrollo y conversión de las capacidades en funcionamientos (Hernández-Ramírez y González-Tapia, 2024). En ese sentido, lo que pretendemos es situar a la figura del docente como recurso de conversión social positiva, es decir, como una figura o recurso que podría facilitar la construcción de puentes entre su finalización oportuna de la carrera con el mundo laboral, académico o en el que se pretendan desarrollar.

Es importante resaltar que el enfoque por competencias, de alguna manera se basa en la meritocracia, que implica que las personas deben por sí mismas desarrollar las habilidades y competencias para poder desempeñar su labor, sin embargo, desde el enfoque por capacidades se pueden identificar cuáles son los factores que influyen en el éxito o fracaso del ejercicio de esas competencias, como se puede apreciar en la tabla 2.

Tabla 2. Principales diferencias entre ambos enfoques

Aspecto	Enfoque por competencias	Enfoque por capacidades
Finalidad educativa	Desarrollar competencias observables y aplicables	Potenciar capacidades humanas y libertades fundamentales.
Papel del docente	Facilitador, mediador, diseñador de experiencias prácticas.	Promotor del desarrollo humano integral, ético y ciudadano.
Evaluación	Centrada en resultados y desempeño en situaciones reales.	Centrada en el proceso, la autonomía y la agencia personal.
Perspectiva	Orientada a la empleabilidad y resolución de problemas	Orientada al desarrollo humano, la equidad y la justicia social.

En síntesis, mientras que el enfoque por competencias se orienta a la aplicación práctica, observable y medible del aprendizaje, el enfoque por capacidades (CA) prioriza el desarrollo integral y la libertad de los estudiantes para construir su propio proyecto de vida.

De acuerdo con León-Tamayo (2018) Nussbaum, a diferencia de Sen, propone una lista de capacidades humanas centrales que permiten garantizar un conjunto de derechos fundamentales universales, que son fundamentales para la vida humana y que representan los derechos morales que cada persona debe tener; ello no excluye tener en cuenta otras capacidades según factores como las diferencias locales, por lo que la lista es abierta y flexible. Nussbaum y Sen están de acuerdo con lo anterior, por lo que la lista no debe ser universalista, pero no explican cómo podría hacerse una selección de capacidades, a lo más, establecen que la selección debe ser resultado de un proceso democrático como el razonamiento público (Crocker y Robeyns, 2009).

Alkire (2008) identifica cinco maneras de seleccionar capacidades: datos, suposiciones, evidencia empírica, consenso público y procesos participativos. En suma, en la literatura no existe consenso sobre cómo deben seleccionarse y medir las capacidades; aun así existen estudios de corte cuantitativo, otros de carácter cualitativo en donde se aplican métodos participativos con el uso de herramientas como la observación participante, entrevistas en profundidad y semiestructuradas y grupos de discusión (Al-Janabi *et.al.*, 2013) que señalan que la medición de las capacidades no se ha dado de manera amplia, porque los esfuerzos para medirlas se han centrado en la medición de funcionamientos, tomándose estos como *proxi* de lo que las personas pueden hacer potencialmente, i.e. sus libertades de lograr, de manera que esos enfoques que miden funcionamientos proporcionan información valiosa pero están obstaculizados porque sólo son medidas indirectas de la verdadera capacidad.

Por su parte, Melanie Walker (2006) propone una lista de capacidades que pueden ser impulsadas desde la educación superior; aunque no pretende ser definitiva o cerrada, se propone como punto de partida sobre el enfoque por capacidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. Desde esta propuesta, las capacidades se entienden como oportunidades y habilidades que pueden ser promovidas por la educación superior.

Las capacidades propuestas por Walker permiten señalar los aspectos más relevantes para identificar si la Universidad otorga los conocimientos, habilidades y entendimiento necesarios para el desarrollo de los estudiantes como ciudadanos informados, seguros y globales. Destaca principalmente las capacidades descritas en la tabla 2.

Tabla 3. Capacidades en la educación superior de Melanie Walter

Capacidad	Descripción
Razón práctica	Ser capaz de realizar elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes, intelectualmente agudas, socialmente responsables y reflexionadas.
Resiliencia educacional	Habilidad para negociar el riesgo, perseverar académicamente, responder a las oportunidades educativas y adaptarse a las restricciones.
Conocimiento e imaginación	Implica la adquisición de conocimiento a través de procesos de investigación académica estandarizados. Ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para comprender perspectivas de otros y formarse juicios imparciales.
Disposición al aprendizaje	Ser capaz de tener curiosidad y deseo por aprender. Tener confianza en la propia habilidad para aprender. Ser investigador.

Relaciones sociales y redes sociales	Ser capaz de participar en un grupo para aprender, trabajar con otros y resolver problemas y tareas. Formar buenos y eficientes grupos de aprendizaje colaborativo y participativo. Ser capaz de formar redes de amigos para el aprendizaje y el ocio.
Respeto, dignidad y reconocimiento	Ser capaz de tener respeto por uno mismo y por otros, ser tratado con dignidad y no ser discriminado. Ser capaz de demostrar empatía, compasión, justicia y generosidad, escuchar y considerar el punto de vista de las personas.
Integridad emocional, emociones	No estar sujeto a la ansiedad o el miedo que disminuye el aprendizaje. Ser capaz de desarrollar emociones para la imaginación, comprensión, empatía, toma de conciencia y el discernimiento.
Integridad corporal	Seguridad y libertad de todas las formas de acoso físico y verbal en el entorno de la educación superior.

Lista de capacidades propuesta por M. Walter, rescatadas de Aristizábal et al. (2010) y Hernández Ramírez y González- Tapia (2024).

Estas capacidades se pueden interpretar como elementos personales necesarios para el desarrollo a nivel académico y de acuerdo con Aristizábal *et al.* (2010) pueden cambiar la experiencia de enseñanza aprendizaje y recuperar la participación de los agentes que integran dicha experiencia como lo son docentes y estudiantes.

De esta manera, lo que se pretende es identificar si esa lista de capacidades son apreciadas y percibidas por los estudiantes en relación con sus docentes, en tanto que, se parte de la idea de que los docentes pueden ser y representar para los estudiantes un factor de conversión ambiental positiva, en el entendido de que cumpla con esas capacidades; para lograr un primer acercamiento a la percepción de los estudiantes sobre sus docentes, se aplicó una encuesta piloto que arrojó aspectos importantes en la percepción del docente y su desempeño, tal como se describe a continuación.

METODOLOGÍA

Instrumento

Se realizó una encuesta con el propósito de diagnosticar la percepción que los estudiantes de educación superior tienen sobre los docentes como factores de conversión positiva, esto es, sobre cómo perciben en la práctica de los docentes el desarrollo de aquellas capacidades centradas en potenciar su desarrollo humano. Para ello se seleccionaron y clasificaron en cuatro categorías algunas de las capacidades descritas por M. Walter (2006): i) Formación integral para el desarrollo humano, ii) Acompañamiento y comunicación, iii) Innovación, autonomía y aprendizaje significativo y iv) Evaluación y reconocimiento de logros.

Para cada una de estas capacidades se definieron las habilidades a diagnosticar mediante una encuesta conformada por doce preguntas específicas (cada pregunta centrada en las habilidades definidas para las capacidades seleccionadas) para ser evaluadas en escala de likert de cinco puntos.

En la encuesta se agregó la pregunta trece “abierta” en donde se le pidió a los participantes que escribieran aquellas habilidades o capacidades que, en su opinión, los docentes deberían desarrollar para potenciar un auténtico desarrollo humano y que no hubieran sido consideradas en el conjunto previo de las doce preguntas.

Tabla 4 Categorías de evaluación y su relación con las Capacidades de Walter.

Categoría	Descripción	Capacidades relacionadas
Formación integral para el desarrollo humano	Habilidad del docente para demostrar empatía, comprensión a los factores de conversión personal, ambiental y cultural que pueden entorpecer el desarrollo académico de sus estudiantes, así como mostrar actitudes de respeto y reconocimiento a las diferencias individuales: género, étnia, estatus social, etc.	- Integridad emocional, empatía y comprensión - Respeto, dignidad y reconocimiento
Capacidades de acompañamiento y comunicación	Habilidades para comunicarse con los estudiantes, de acompañar en su proceso de desarrollo personal y profesional, además de mostrar capacidad para conectarlos con el mundo laboral, utilizando su conocimiento y experiencia que ayuden a tejer puentes para que los estudiantes logren lo que realmente desean ser y hacer.	- Relaciones y redes sociales - Conocimiento e imaginación.
Innovación, autonomía y aprendizaje significativo	Demostrar su compromiso y amor por la docencia, de manera que se estimule con el ejemplo la autonomía, la disciplina y la entrega requerida para lograr un aprendizaje significativo.	Disposición para la enseñanza
Evaluación y reconocimiento de logros	Habilidad para discernir de manera justa los logros reales de las y los estudiantes considerando los factores de conversión en el aula.	Razón práctica

Muestra

En la encuesta participaron de manera voluntaria 275 estudiantes de educación superior pública de las licenciaturas en Contaduría y Finanzas (55 por ciento) y Psicología (45 por ciento) cursando los semestres primero (47 por ciento), segundo (28 por ciento), cuarto (18 por ciento), sexto y octavo (7 por ciento en conjunto) de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Se consideró que la procedencia de todos los participantes en la encuesta fuera de una sola universidad y que todos tuvieran procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un mismo modelo educativo, en este caso, el modelo educativo

es uno centrado en la solución de problemas prototípicos e incidentes críticos. La participación en la encuesta fue de manera anónima y con información previa sobre los propósitos de la misma, que eran de investigación, publicación y divulgación de los resultados.

Análisis y resultados

Las evaluaciones en escala de likert se recolectaron de manera aleatoria para cinco grupos de estudiantes cursando distintos niveles de estudios universitarios (semestres 1, 2, 4, 6 y 8). En un primer nivel de análisis, se estimaron las medias (promedios simples) de las respuestas obtenidas con escala de likert para cada capacidad y habilidad según su categoría, sin distinción de los grupos por semestre.

Tabla 5 Percepción estudiantil sobre las capacidades docentes en la educación superior.

Capacidad	Habilidad No.	Descripción	Media 1=nunca, 2=rara vez, 3=a veces, 4=frecuentemente, 5=siempre)
Formación integral para el desarrollo humano	H1	Fomenta el compromiso ético y la responsabilidad social (para contribuir al bienestar de la sociedad y el medio ambiente) en sus clases.	4
	H2	Fomenta la reflexión sobre valores humanos y el impacto de su profesión en la sociedad.	4
	H3	Motiva a los estudiantes a la superación personal y académica considerando las diferencias individuales del estudiantado	4
	H4	Se interesa por el bienestar integral de sus estudiantes, y no solo por su rendimiento académico.	4
Acompañamiento y comunicación	H5	Establece un clima de respeto, confianza y apertura en el aula.	5
	H6	Escucha y valora las opiniones de los estudiantes favoreciendo el diálogo y la participación.	4
	H7	Está disponible para orientar y apoyar a los estudiantes en su desarrollo personal y profesional.	4
Innovación, autonomía y aprendizaje significativo	H8	Utiliza metodologías activas que integran conocimientos, valores y experiencias de vida.	4
	H9	Promueve la autonomía, la autoevaluación y la toma de decisiones responsables en el estudiantado.	4
	H10	Estimula el pensamiento crítico y la creatividad para la resolución de problemas reales.	4
Evaluación y reconocimiento de logros	H11	Reconoce y valora los logros personales y académicos de los estudiantes, más allá de las calificaciones.	4
	H12	Considera el proceso de aprendizaje y el esfuerzo individual en la evaluación.	4
Pregunta abierta	H*	Habilidades que los docentes deberían desarrollar para potenciar un auténtico desarrollo humano.	No aplica

De la Tabla 5 se desprende que en 11 de 12 habilidades evaluadas (92 por ciento) la media alcanzada fue de 4 implicando con ello que, en promedio, los estudiantes consideran que los docentes han desarrollado y aplican con frecuencia las capacidades y habilidades que los ayudan a potenciar su desarrollo humano, y de manera particular, que los docentes siempre logran establecer un clima de respeto, confianza y apertura en el aula. Posteriormente se estimó la media por cada grupo de análisis (por semestre) para comprobar si existían diferencias entre las medias de estos, considerando que los grupos observados tienen diferente número de elementos y que la percepción podría ser distinta entre los elementos de los primeros y últimos semestres de la carrera universitaria.

Tabla 6. Percepción estudiantil sobre las capacidades docentes en la educación superior Por semestre

Evaluación: 1=nunca, 2=rara vez, 3=a veces, 4=frecuentemente, 5=siempre					
Habilidad	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 4	Semestre 6	Semestre 8
H1	4	4	4	4	4
H2	5	4	4	4	4
H3	4	4	4	4	5
H4	4	4	4	3	4
H5	5	4	4	4	5
H6	5	4	4	4	5
H7	5	4	4	4	5
H8	4	4	4	4	4
H9	4	4	4	4	4
H10	4	4	4	4	4
H11	4	4	4	4	4
H12	4	4	4	4	4

De los promedios simples por semestre y por habilidad evaluada reflejados en la Tabla 6 se puede observar que, aunque predomina la media=4, se observan algunas diferencias entre los semestres extremos (1 y 8), en donde las medias de varias habilidades subieron de 4 a 5, lo que podría interpretarse como una mejor percepción por parte de los estudiantes de esos semestres hacia el nivel de desarrollo y aplicación de las capacidades y habilidades docentes y, por tanto, que estos muestran un mejor desempeño (inclusive un desempeño pleno en aquellas habilidades evaluadas con media= 5) en su función como factores de conversión positivos de acuerdo con el enfoque por capacidades.

A continuación, se procedió a aplicar otras pruebas estadísticas con dos objetivos:

- a) Corroborar si las diferencias de percepción encontradas entre grupos eran estadísticamente significativas y con ello poder realizar inferencias sobre las poblaciones representadas, y
- b) Verificar la consistencia de los resultados obtenidos con base en las doce preguntas específicas sobre capacidades y habilidades (evaluadas con la escala de Likert), y las respuestas proporcionadas por el estudiantado en la pregunta abierta sobre las capacidades que consideraban que los docentes deberían desarrollar para potenciar su desarrollo humano.

Para la elección de la prueba estadística en este nivel de análisis, primeramente se corroboró de manera gráfica que la distribución de los datos en ningún grupo cumplía con el criterio de normalidad para la aplicación de una prueba paramétrica, y, considerando que se trataba de muestras aleatorias independientes en cada uno de los grupos (semestres) y de datos categóricos ordinales (Mendenhall, Beaver y Beaver, 2010), se recurrió a la aplicación de la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para verificar si había o no diferencias de percepción significativas entre los grupos observados. Esta prueba utiliza la suma de rangos de cada una de las muestras (semestres) y se calcula como sigue (Pérez-Tejada, 2008):

$$H = \left[\frac{12}{n_T(n_T + 1)} \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} \right] - 3(n_T + 1)$$

donde:

k=número de poblaciones; n_i =número de observaciones en la muestra i ; $n_T = \sum_{i=1}^k n_i$ n_T =número total de observaciones en todas las muestras; R_i =suma de los rangos para la muestra i ; 12=constante; 3=constante.

Esta prueba permite concluir si hay diferencia estadísticamente significativa entre las medias aritméticas entre los grupos de análisis, siendo las diferencias, para este caso, sobre la percepción del estudiantado, por semestre, sobre el nivel de desarrollo y aplicación de las capacidades docentes que potencian un auténtico desarrollo humano. Así, para la aplicación de esta prueba se establecieron como hipótesis:

H_0 : Todos los grupos tienen la misma percepción sobre las capacidades y habilidades docentes.

H_a : No todos los grupos tienen la misma percepción sobre las capacidades y habilidades docentes.



La prueba de Kruskal-Wallis se aplicó para cada una de las capacidades y habilidades establecidas para este estudio, obteniéndose los correspondientes valores H (valor del estadístico de prueba de Kruskal-Wallis) para cada una de ellas.

Los valores obtenidos se interpretaron como una ji-cuadrada (X^2), con grados de libertad igual a 4 (el número de muestras, para nuestro caso, semestres) menos 1 (*grados de libertad (gl) = k - 1*), a un nivel de confianza de 5% ($\alpha = 0.05$). El resumen del valor del estadístico H encontrado, el *valor - p* exacto para cada X^2 y la conclusión sobre la hipótesis nula para cada una de las capacidades y habilidades analizadas se encuentran en la Tabla 7.

Valores H de Kruskal-Wallis y conclusión sobre la hipótesis nula para las capacidades y habilidades docentes.

Tabla 7

Condición de rechazo de la hipótesis nula (H ₀): si valor $p \leq \alpha = 0.05$				
Habilidad	Suma de rangos	Estadístico H	Valor-p	Conclusión sobre H ₀
H1	37,951	2.6	0.626	No rechazar
H2	37,949	8.9	0.064	No rechazar
H3	37,911	5.0	0.292	No rechazar
H4	37,950	16.2	0.003	Rechazar
H5	37,935	6.4	0.174	No rechazar
H6	37,912	7.9	0.094	No rechazar
H7	37,921	7.0	0.138	No rechazar
H8	37,956	10.6	0.032	Rechazar
H9	37,911	8.0	0.090	No rechazar
H10	37,929	3.5	0.477	No rechazar
H11	37,950	4.8	0.310	No rechazar
H12	37,950	5.1	0.280	No rechazar

Elaboración propia

De acuerdo con los hallazgos reflejados en la Tabla 7, se pudo concluir que en 10 de las capacidades y habilidades evaluadas (83 por ciento) no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, lo que permite inferir, por un lado, que la percepción que el estudiantado de la Universidad Nacional Rosario Castellanos tiene sobre el desarrollo y aplicación de las capacidades docentes para potenciar el desarrollo humano, sólo difiere en el 17 por ciento de los semestres evaluados y, además, que los docentes de esta institución sí se desempeñan como factores de conversión positiva en buena medida, considerando que, en promedio, el 85 por ciento de los participantes los evaluó con 4 (frecuentemente), el 13.3 por ciento los evaluó con 5 (siempre) y tan sólo 1 por ciento los evaluó con 3 (a veces).

Sin embargo, hasta este punto no se había integrado lo que el estudiantado expresó en términos de la pregunta número trece.

A la pregunta abierta sobre qué capacidades y habilidades consideraban que los docentes deberían desarrollar para ayudarles a potenciar su desarrollo humano, los estudiantes respondieron, algunas veces con “ninguna” y, en su gran mayoría, con sugerencias que pudieron ser categorizadas dentro de alguna de las habilidades y capacidades que ya habían sido evaluadas en alguna de las preguntas previas (las que habían evaluado con escala de likert). A esta respuesta se le asignó el valor de 1 (nunca) y se reemplazó en el lugar que tomaba dentro de la habilidad que le correspondía, según su categoría, en las respuestas evaluadas con escala de likert; cuando el o la estudiante respondieron “ninguna” no se realizó reemplazo alguno.

El análisis se realizó nuevamente (desde la estimación de las medias) para verificar si los valores se modificaban, y las conclusiones también. El resumen por capacidades de este nuevo análisis se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8 Percepción estudiantil sobre las capacidades docentes

Capacidades	Media 1*	Evaluación	Media 2*	Evaluación
Formación integral para el desarrollo humano	4.3	Frecuentemente	3.3	A veces
Capacidades de acompañamiento y comunicación	4.4	Frecuentemente	3.5	A veces
Innovación, autonomía y aprendizaje significativo	4.3	Frecuentemente	3.2	A veces
Evaluación y reconocimiento de logros	4.0	Frecuentemente	3.7	Frecuentemente

Media 1: Respuestas a 12 preguntas específicas.

Media 2: Respuestas a preguntas específicas más una pregunta abierta.

Elaboración propia

De lo anterior puede concluirse también que, cuando se preguntó de manera libre sobre la percepción que se tiene del nivel de desarrollo y aplicación de capacidades docentes para detonar su desarrollo humano, el estudiantado se encontró con otra forma de expresarse que cambió sustancialmente la valoración sobre su percepción en varias de las habilidades que ya había evaluado antes, y que dan cuenta de una realidad distinta sobre el nivel de desarrollo de estas capacidades docentes, por tanto, sobre su desempeño como factor de conversión positiva.

DISCUSIÓN

El análisis realizado a partir del enfoque por capacidades permitió una aproximación enriquecedora al papel que desempeñan las y los docentes en la Universidad Nacional Rosario Castellanos, especialmente en su función como factores de conversión positiva para el desarrollo humano y profesional del estudiantado. Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, que la percepción estudiantil respecto al desarrollo y aplicación de capacidades y habilidades docentes es, en líneas generales, favorable. La mayoría de las competencias evaluadas presentan medias altas, lo que evidencia que el estudiantado reconoce en sus docentes un compromiso frecuente con la formación integral, el acompañamiento, la innovación y el reconocimiento de logros.

No obstante, una de las aportaciones más relevantes de este estudio radica en la distinción entre las formas de expresión de la percepción estudiantil. Mientras que las respuestas guiadas por preguntas específicas revelan una visión predominantemente positiva y frecuente del quehacer docente como factor de conversión, las respuestas a la pregunta abierta muestran matices de mayor exigencia y autocrítica, donde el reconocimiento de las capacidades docentes disminuye, situándose en el rango de “a veces”.

Estos hallazgos ponen de manifiesto la importancia metodológica de combinar enfoques cuantitativos y cualitativos en la evaluación del desempeño docente. La divergencia entre ambas formas de expresión indica que, aunque el estudiantado valora el esfuerzo y la actitud positiva de las y los docentes, persisten áreas de oportunidad para reforzar el papel de la figura docente como promotora de desarrollo humano real y significativo; sobre todo en lo que refiere a la capacidad de “acompañamiento y comunicación” (conocimiento e imaginación en Walter, 2016), en la que si bien el estudiantado valora favorablemente el conocimiento de sus docentes, al momento de comunicar y transmitir sus conocimientos perciben fallas en la imaginación y creatividad.

Por otro lado, la aplicación estadística de Kruskal-Wallis permitió constatar que no existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del estudiantado según el semestre en la mayoría de las capacidades analizadas, salvo en casos puntuales. Esto sugiere una homogeneidad apreciable en la experiencia estudiantil respecto al cuerpo docente, lo cual puede deberse a la implementación de un modelo educativo común y a políticas institucionales encaminadas a la calidad docente.



Sin embargo, la diferencia significativa encontrada al integrar las respuestas abiertas evidencia que la percepción estudiantil es dinámica y compleja, influida tanto por la estructura de la evaluación como por factores contextuales, expectativas individuales y colectivas, y experiencias previas.

El enfoque por capacidades, a diferencia del enfoque por competencias, invita a repensar el rol docente más allá de la transmisión de conocimientos y habilidades observables, incorporando la dimensión ética, humanista y de justicia social en la formación universitaria. En el enfoque por competencias las fallas se encuentran en la falta de capacitación docente formal para detonar y desarrollar las competencias buscadas en los perfiles de egreso y en la falta de profundidad que ofrece para comprender algo complejo como lo es la enseñanza-aprendizaje en general y, en particular, la enseñanza aprendizaje a nivel superior. A través de este prisma, la figura docente se perfila no solo como facilitadora del aprendizaje, sino como agente clave en la creación de ambientes y oportunidades que favorecen la libertad sustantiva del estudiantado para elegir y construir sus propios proyectos de vida.

CONCLUSIONES

Ante este panorama se concluye que la figura docente en la educación superior pública es reconocida, según la percepción estudiantil, como un factor de conversión positiva, especialmente en dimensiones relacionadas con la formación ética, el acompañamiento, la innovación pedagógica y la valoración del esfuerzo individual.

No se observaron diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las habilidades docentes según el semestre cursado, lo que habla de una experiencia relativamente homogénea para el estudiantado participante en el estudio. No obstante, el contraste entre las respuestas directas y las abiertas señala la necesidad de profundizar en métodos de evaluación que permitan captar la complejidad y riqueza de la percepción estudiantil, así como los matices de la experiencia formativa.

El enfoque por capacidades aporta herramientas conceptuales y metodológicas valiosas para entender y promover el desarrollo humano integral en la educación superior, proponiendo a la figura docente como agente de transformación social, ética y profesional.

Persisten desafíos para la práctica docente, especialmente en lo relativo a la formación continua, el desarrollo de capacidades no solo técnicas sino también éticas, emocionales y relacionales, así como en la generación de ambientes educativos diversos, inclusivos y equitativos.



Finalmente, este estudio sugiere que fortalecer la figura docente como factor de conversión positiva requiere un compromiso institucional con la formación docente integral, la escucha activa de las necesidades y percepciones estudiantiles, y la construcción de políticas educativas orientadas al desarrollo humano, la justicia social y la equidad.

En resumen, la figura del docente no puede reducirse únicamente a la función de transmisor de conocimientos o facilitador de competencias instrumentales, sino que debe entenderse como una persona clave en la construcción de contextos que potencien el desarrollo humano y profesional del estudiantado. A partir del enfoque por capacidades, se vislumbra un horizonte educativo más justo, inclusivo y emancipador, donde la docencia se revaloriza como motor de cambio y crecimiento social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Al-Janabi, H., Keeley, T., Mitchell, P. y Coast, J. (2013). Can capabilities be self-reported? A think aloud study. *Social Science & Medicine*. 116-1228.

Alkire, S. (2008). *The Capability Approach: Mapping Measurement Issues and Choosing Dimensions*. En *The Many Dimensions of Poverty*, edited by N. Kakwani and J. Silber, New York: Palgrave-Macmillan.

Aristizábal, A. B., Aguilar, J., & Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria De 194 Formación Del Profesorado*, 13(3), 123–131.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3307562.pdf>

Baviera, T. (2020). El modelo de la Universidad actual: docencia, investigación y desarrollo.
<https://www.linkedin.com/pulse/el-modelo-de-la-universidad-actual-docencia-y-tom%C3%A1s-baviera/?trackingId=9CxY2zbCToezlatzNOZBmg%3D%3D> LinkedIn
Recuperado 03 de junio 2024.

Briceño de Ferrer, L. (2013). Pensamiento complejo en educación: un reto al docente. Arjé. *Revista de postgrado FACE-UC*. 12(7). 215-228. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arj12/art13.pdf>

Clavijo-Cáceres, D. (2018). Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*. 22-38.
<https://www.revistaespacios.com/a18v39n20/18392022.html>



- Contreras, J., González-Martí, I. Gil-Madrona, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. Archivos Analíticos de políticas educativas. 27(121). 1-24. DOI:[10.14507/epaa.27.4053](https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053)
- Crocker, D. A. y Robeyns, I. (2009), “Capability and agency” in: Christopher Morris (ed.), *The Philosophy of Amartya Sen*, Cambridge University Press, pp. 60–90.
- Guzmán, J. C. (2011) La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos vol. 33 spe. /efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea12.pdf>
- Hernández-Ramírez, E. y González-Tapia, F. (2024). La formación superior como capacidad para el desarrollo y bienestar. Transdisciplinar. *Revista de Ciencias Sociales*. 3(6). 169-196.
- Marcial-Flores, A. (2024). Competencias instrumentales para el área de finanzas en la educación superior pública. Caso de estudio con metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1).
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9949
- Martí, J. (2023). Críticas al modelo de la educación basada en competencias. XarxaTIC.
<https://xarxatic.com/criticas-al-modelo-de-la-educacion-basada-en-competencias/>
- Mendenhall, W., Beaver, R. y Beaver, B. (2010). Introducción a la probabilidad y estadística. 13ª Edición. Cengage-Learning.
- Nussbaum, M. (2017). Las mujeres y el desarrollo humano. Herder.
- Nussbaum, M. (2020). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Paidós.
- Nussbaum, M. (2020). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Booket.
- Pérez-Tejada, H. E. (2008). Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud. 3ª Edición. Cengage Learning.
- Real Academia de la Lengua Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [15 de julio de 2025].
- Ruiz-Corbella, Marta, & López-Gómez, Ernesto. (2019). La misión de la universidad en el siglo XXI: comprender su origen para proyectar su futuro. *Revista de la educación superior*, 48(189), 1-



19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100001&lng=es&tlng=es.

Robeyns, Ingrid y Morten Fibieger Byskov, "El enfoque de la capacidad", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (edición de verano de 2025), Edward N. Zalta y Uri Nodelman (eds.), próximamente URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2025/entries/capability-approach/>>.

Sen, A. (1979). "¿Igualdad de qué?", Conferencia presentada en: Ciclo Tanner de Conferencias sobre los valores humanos. Universidad de Stanford, 22 de mayo. Disponible en: www.consensocivico.com.ar.

Sen, A. (1987). *Commodities and Capabilities*. Oxford University Press.

Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*, Russell Sage Foundation. <http://biblioteca.corteidh.or.cr/tablas/16741.pdf>

Sen, A., (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.

Tamayo, L. y Fernando, D. (2018). Enfoque por capacidades, Econstor. <https://hdl.handle.net/10419/182466>

Walker, M. (2007). Pedagogías de la Educación Superior relacionadas con el enfoque por capacidades humanas: Hacia un criterio de justicia. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (2), No. 142, pp. 103-119. https://www.researchgate.net/publication/28307744_Pedagogias_en_la_educacion_superior_c_on_el_enfoque_de_las_capacidades_humanas_hacia_un_criterio_de_justicia

