

# LA AGENDA PENDIENTE PARA LA SUSTENTABILIDAD EDUCATIVA LA FORMACIÓN DE SUJETOS CRÍTICOS PARA EL DESARROLLO

*D. en C. Patricia Villalobos Aguayo<sup>1</sup>*

*D. en C. María Esther Méndez Cadena<sup>2</sup>*

*M en C. Luis Amador Ríos Oliveros<sup>3</sup>*

## RESUMEN

La educación como elemento central en la agenda de políticas públicas mundiales es de gran relevancia para el desafío de múltiples problemáticas sociales, económicas y políticas, generándose un debate sobre la modificación impostergable del ejercicio del proceso educativo orientado tradicionalmente en la formación instrumental del capital humano, que busca satisfacer necesidades económicas-laborales de grandes grupos. Por lo que la tensión del cumplimiento de agenda pública educativa, se ubica en relación a la discusión del derecho de generar una formación universitaria de calidad, integral, humana y crítica, dirigida al fortalecimiento del bien común, como elemento pertinente así mismo, el generar una alternativa de educación incluyente y sostenible para lograr desarrollo territorial, por lo que la universidad de territorios periféricos, requiere virar hacia formar profesionistas calificados, sobre todo, personas integrantes de sociedades responsables, democráticas, justas, participativas, solidarias, respetuosas de los otros y del planeta con miras a satisfacer necesidades locales. Esto pone en discusión, la adquisición del aprendizaje significativo para la liberación, confrontado con el aprendizaje para la comercialización, donde las grandes urbes son los centros generadores de necesidades y de nuevos satisfactores.

El presente trabajo busca centrar la discusión en la formación de docentes desde una mirada humanista que con lleve al desarrollo de competencias críticas, integrales, transversales y sustentables (CCITyS), a través de generar capacidades individuales y sociales para la transformación y gestión de un desarrollo alterno y sostenido desde lo local. Esto como elemento medular para responder a la función de compromiso social de toda universidad pública. Se expone una propuesta para el desarrollo de competencias críticas Integrales, transversales y sostenibles de docentes universitarios, como mecanismos para la formación de profesionistas capaces de generar conocimiento científico y social para ser aplicados en forma crítica hacia la transformación de las personas y su territorio e incidir en la solución de problemas de orden público, respetando y promoviendo los derechos humanos, y la inclusión social. Esta propuesta es parte de una investigación para fortalecer la profesionalización docente en la Universidad Autónoma de Guerrero a partir de gestionar el desarrollo humano y el capital social de los docentes como actores activos de la educación para la formación en el desarrollo territorial del Estado de Guerrero.

**Palabras clave:** Agenda sostenibilidad educativa, Universidad pública, Desarrollo regional.

---

<sup>1</sup>D en C. Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero. email: [pvillalobosa@uagro.mx](mailto:pvillalobosa@uagro.mx)

<sup>2</sup>D en C. Profesora Investigadora Titular del Colegio de Posgraduados, Campus Puebla. Email: [mesther@colpos.mx](mailto:mesther@colpos.mx)

<sup>3</sup> Doctorante en Desarrollo Regional, Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Universidad Autónoma de Guerrero. email: [luirio@gmail.com](mailto:luirio@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

El proceso histórico que se vive de integración o internacionalización económica, producto de grandes cambios, sociales, políticos, económicos así como ambientales globalizantes, donde los procedimientos de integración, comercialización y estrictamente de sobrevivencia de los pueblos tienen una marcada relaciones de poder, han traído consigo la imposición de estilos de vida, pensamiento, de valores y modelos educativos que realimentan e inducen el fortaleciendo de la enseñanza para la comercialización, priorizándose a las grandes urbes como centros generadores de necesidades, y de nuevos satisfactores, por lo que se hace potencializan las innovaciones como focos de: ganancias, y apertura de la construcción de aparatos programadores y desprogramadores de conductas, mismas que impactan en salud, civilidad, moral, ambiente y en el consumismo sin límites del territorio.

Y es que, a partir de este consumo, la producción del conocimiento innovador es lo más atractivo dentro de los currículos universitarios como única visión de desarrollo de una región, con el afán de obtener ganancias económicas. Esto ha fortalecido el papel “del saber” y la “información” para la generación del conocimiento, estableciéndolo como la fuente de riqueza y sobre todo “poder económico”, que conlleva una formación del individualismo profesional, además de cultivar en su conjunto la constante especialización para el uso extraccionista del saber dentro de la construcción de la Sociedad del Conocimiento.

Esta visión de educación para la producción y manutención del consumo en su inicio se vinculó con la industrialización que sirvió de consolidación de las urbes y de la polarización del desarrollo con su trabajo especializado y donde la mercantilización de todo lo humano y deshumano se expresa en procesos de no desarrollo y su heterogeneidad como desigualdad, pobreza, y carencias del territorio y en este sentido “la ciudad sintetiza las formas de crecimiento desigual que se manifiestan en segregación, segmentación y exclusión social” (Jordán, Riffo & Prado, 2017:15).

Esto es lo que define a la modernidad, y establece la orientación de las políticas públicas mundiales y nacionales para la educación superior, encaminadas a fortalecer la formación del capital humano con visión empresarial dentro de las universidades públicas. Ello ha debilitado la propia función de compromiso social de las IES y la perspectiva de una formación superior en busca de la formación activa, crítica y transformadora de la persona y con esto la potencialización de valores, actitudes, habilidades y conocimientos para forjar el talento humano integral, crítico y solidario de los universitarios desde las capacidades humanas y colectivas, para la producción social del conocimiento y su aplicación, que favorezcan el bienestar colectivo en forma sustentable desde las necesidades territoriales.

Pero ¿por qué buscar otro tipo de educación? ¿Qué condiciones hacer pensar en modificaciones a las propuestas educativas actuales? ¿Cuál sería el tipo de educación que se requiere en los territorios periféricos como el estado de Guerrero con sus innumerables atrasos?

Podrán existir muchas interrogantes, sobre todo a partir del reconocimiento de que la educación neoliberal no ha traído los beneficios que se auguraban de ella y la perspectiva de que continuando por este mismo camino seguirán aumentando las brechas de pobreza y desigualdad de los territorios, además de condenar a las universidades a perder su función original de ser inductora de cambio al emancipar mediante la educación crítica a los futuros profesionistas para alcanzar la trascendencia humana y social para así, contribuir al desarrollo de las comunidades a partir de la transformación de sus condiciones humanas y sociales.

Una de las claves para propiciar cambios y desarrollo, es que la concepción del mundo no solo lo conforman las grandes urbes o entidades desarrolladas, vistos como la parte central del movimiento,

sino que se debe tenerse claro, que existen otras formas de desarrollo y más aún, con desarrollo limitado que también son parte de este sistema de conformación nacional, donde las zonas periféricas conviven y son producto de espacios urbanos y suburbanos, siendo polos heterogéneos de desarrollo.

### **EDUCACIÓN NEOLIBERAL EN LA UNIVERSIDAD, ENTRE LO PÚBLICO VS LO PRIVADO**

La educación reconocida como derecho social a nivel global, no solo impacta en la inserción laboral, sino también en el desarrollo de civilidad y es que la educación es en la sociedad y su convivencia en donde se vincula con una formación sociopolítica ambiental y sociocientífica lo que le da su rigor de pública.

Sin embargo, la perspectiva dominante de educación superior establece como principal función la construcción de conocimientos innovador a partir de la utilización de recursos tecnológicos, económicos y financiamientos privados y públicos, es decir ciencia económica, que cada vez tienen y tiende a aumentar la capacidad de atraer mayor capital y por lo tanto mayor ganancia que genera más riqueza e investigación e innovadora y así sucesivamente (Atkinson y Blanpied, 2008; Secretaria de Comercio: 2016). Lo cual obliga a mirar intereses privados y no propiamente públicos. Esta orientación a la que no todas las Universidades pueden acceder con facilidad al no contar con recursos físicos, estructurales, económicos, ni tecnológicos, públicos y/o privados suficientes, por lo que estos centros educativos difícilmente podrán insertarse en el modelo de universidad de “investigación innovadora”, para generar conocimiento que fácilmente pueda participar en la disputa del mercado y su mercantilización (Meoño 2012).

Bajo esta realidad, se ha transformado al conocimiento en un producto del mercado dentro de una dinámica en la que históricamente las actividades educativas tenían una utilidad estrictamente social “actualmente pasa a ser sometida esta necesidad, explícita o implícitamente, para dar cabida a procesos de transformación que alteran su esencia; para convertirlas en actividades de utilidad para el capital; actividades que generan valor económico, por lo que dejan de ser actividades estrictamente de utilidad social” (Meoño, 2012:3).

Con ello se acentúa la tenencia del culto de la mercantilización de las universidades públicas a la que hace referencia Quijano (1997), cuando plantea el favorecimiento de un detonante para la profundización de la brecha de desarrollo entre territorios centrales y periféricos, no sólo en aspectos económicos, sociales, sino también en términos de una neocolonización del saber de territorios de las Universidades Públicas periféricas, definidas así pues, en ellas ocurre un proceso de implantación de profesiones tendientes a las necesidades de las empresas modernas, y por ende a satisfacer prioritariamente las necesidades de grandes urbes, de espacios desarrollados, esto desarticula la conexión con las necesidades del tejido local, pues su mirada está hacia la inserción de profesionales hacia la mayor ganancia, pues se concibe como un elemento de éxito.

En este esquema, las universidades periféricas se ven sometidas a insertarse a las condiciones que las políticas de una educación neoliberal le exigen, a fin de responder no solo a un modo de producción capitalista, sino a una serie de estrategias que requieren cumplir para poder obtener subsidio federal y sobrevivir. Con ello se ven obligadas a dejar su esencia de benefactoras públicas y se convierte en un instrumento de capacitación laboral para cumplir con el servicio de formación para el trabajo, sin buscar impactar el desarrollo del territorio, dejando con ello el potencial de la Universidad como elemento primordial para alcanzar la emancipación de los sujetos, mediante “la transformación de las mentes, espíritu y todo aquello que conforma al hombre y su relación con las personas” (Muñoz García H. y Rodríguez Gómez R. 2012:61).

Así el modelo educativo impuesto por el neoliberalismo se orienta a fortalecer el modelo económico capitalista, con énfasis a la visión de formación profesional orientada a satisfacer necesidades del mundo de la empresa y a ofertar mano de obra de alta calidad, siendo requeridas en los polos de desarrollo donde las ciudades son potencializadoras de necesidades y dejando de lado la posibilidad de aplicar procesos educativos críticos e integrales a favor de los territorios periféricos por falta de oportunidades por lo que la formación superior se encamina a fortalecer los requerimientos de ofertas laborales de las grandes urbes.

Como Arechavala, afirma cuando hace alusión a la aplicación del uso de conocimiento para la formación al refiere que los....

*"[... los ]universitarios [ son formados], acríticos con fines operativos [bajo el interés de ser explotados como] empleados altamente calificados para impulsar el desarrollo [bajo la dependencia del uso] de la maquinaria laboral, [siendo esta regularmente de origen], extranjera y no para generar conocimiento propio que permita la profunda transformación de la sociedad mexicana [...] especialmente las de regiones más marginadas"*  
( Arechavala , 2011:34).

Lo dicho por Arechavala (2011), visibiliza la desatención a la función social de la universidad, la cual es ampliamente discutida cuando ésta se encuentra en territorios con grandes desigualdades sociales, económicas, y políticas como la región sureña de la nación mexicana viéndose la necesidad de que se replante políticas educativas de las instituciones educativas, a fin de orientarlas a una educación con mayor conciencia y pertinencia al grado de desarrollo de su territorio. Y es que tanto la educación como el desarrollo se conjugan dentro del ideal de la universidad dejando también de lado, la oportunidad de participar en la construcción de una sociedad más solidaria y con ello el logro de su sustentabilidad, siendo fundamentado por los derechos humanos ante los conflictos de la modernidad (Jover,2016).

### **LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS DESDE UNA VISIÓN PARA EL DESARROLLO.**

Es claro que no hay vuelta atrás sobre la formación universitaria en base a competencias. Sin embargo, las Instituciones de Educación Superior (IES), tienen el gran reto de buscar mecanismos para enfrentar la "modernización" desde la educación integral, a partir el nivel pedagógico, ello para no ceñirse en cuanto a la formación homologadora del capital humano con visión formadora de cuadros de profesionales de fuerza de trabajo empresarial, con lo que se deja de lado la función social y emancipadora de la educación como coagente en la formación consciente para potencializar del desarrollo de la región con pertinencia social, al ser ligada a las necesidades de la región para la generación de oportunidades de desarrollo territorial y sus sustentabilidad.

Lo anterior conduce a mirar hacia la participación de la universidad, su docencia e investigación juntamente con vinculación de su actividad social participe de transformación colectiva en donde la capacidad para la tomar decisiones para solucionar problemas sea a partir de la formación crítica de individuos, ello requiere de una perspectiva creativa para la transformación individual y social, donde el modo de vida de una sociedad haga frente a las crisis insostenibles de desigualdades.

Por lo que, la participación activa de los universitarios dentro de sus comunidades, se torna un dispositivo de conciencia, solidaridad y convivencia y es aquí donde coinciden estudiosos como Barkin (1998), Curiel y Espinosa (2004), y Novo (2013), al concordar en que la sustentabilidad no es tan solo un proceso ambiental, sino también es la oportunidad de una participación política al promover el diálogo,

la participación en el espacio público, el respeto, y la justicia como principios sustentables de convivencia y ciudadanía que generan condiciones para lograr el cambio (Curiel y Díez Martínez, 2016).

Estas condiciones permiten los ambientes necesarios para la adquisición de potencialidades críticas y girar la educación para alcanzar competencias reflexivas, integrales, humanizadas y transformadoras donde los docentes, como los actores generadores de aprendizajes, busquen el máximo desarrollo académico, humano, científico, político y ambiental, con lo que la educación se conviene en un elemento integral y potencializado no solo de inclusión y justicia sino además de sostenibilidad para impactar en el desarrollo de subsecuentes generaciones, al desplegar la posibilidad de incidir en necesidades de la sociedad, donde se construya el aprendizaje colectivo.

Esto exige un cambio de paradigma educativo en el que se demanda un profesionista con características reflexivas, humanas, colaborativo, ético, sensible, comprometido con su autotransformación y la de su comunidad, donde la universidad pública incida en la resolución de problemas públicos a través de la preparación de sus profesionales. Para estas condiciones los docentes de educación superior parecen no estar preparados pues demanda operacionalizar currículos que integren exigencias humanas, cívicas, científicas, sociales, locales y globales (Palomares, 2004), en forma integral.

Desde las competencias, no sólo para educar excelentes profesionistas sino sobre todo ciudadanos y personas, por lo que serían para promover potencialidades para apropiarse de aprendizajes integrales, transversales y sostenibles, que teniendo como fundamento teórico el desarrollo humano y la construcción de capital social como elemento para alcanzar el bienestar.

Ello hace de los universitarios formados no desde lo cuantificable o económico, sino comprometidos con su bienestar, trascendencia humana y logros de felicidad que las relaciones humanas y sociales permiten consolidar a partir de lazos humanos, ética, compromiso, empatía, solidaridad, autocrítica para la mejora de la sociedad y procurar preservar así la humanidad que con las políticas neoliberales educativas no se han alcanzado, quedando inconclusa la labor educativa.

En el ejercicio de libertad el individuo adquirir nuevas y mejores capacidades, son consideradas como: todo lo que permite el saber ser y el saber hacer de todo individuo por lo que estas son concebidas como los elementos funcionales e íntimamente relacionadas con el logro de las libertades personales tales como el ser autocrítico, autodirigido, responsable, creativo, reflexivo. Ya que con ellos se pone en juego los diferentes saberes (conocimientos, actitudes, habilidades y valores) y así tomar las decisiones responsables e informadas que más le convengan y desee lograr para satisfacer el bienestar y la felicidad (Novo, 2013).

Lo anterior se relaciona a lo atendido bajo el paradigma educativo humanista, donde el desarrollo de competencias o capacidades para el desarrollo humano es entendido como la expansión de capacidades que permite a la persona "ser" y "hacer" lo que ella valora necesario, a partir de su potencialidad de hombre y mujer libre dándose el medio propicio para alcanzar el desarrollo humano deseado e intencionadamente buscado, como lo postulan Amartya Sen (2000), Nussbaum (1997), Carr, W. (2002), Villanueva (2003), Cejudo (2006), Hopenhayn (2008) y García y Cols (2013).

La denominada construcción de capacidades ha emergido como uno de los principales cometidos que debe perseguir la educación de acuerdo con el debate emprendido por autores como: Cortina (2001), Nussbaum (2006), Walker (2006), Savater (2008), Aristizábal, A. B., Aguilar, J. F. L., y Walker, (2010), Espina (2010) y López (2012). Ésta suele entenderse en dos sentidos, que resultan complementarios: primero, como la creación de capacidades de las personas mediante su formación, concienciación y organización, de forma que puedan articular sus intereses y promover el cambio social, es decir como un

proceso de empoderamiento social; y segundo, como un desarrollo institucional, esto es, la creación y refuerzo de organizaciones o instituciones locales que enriquezcan la sociedad civil y defiendan los intereses de los menos aventajados, a lo cual se puede contribuir, por ejemplo, mediante la formación de recursos humanos en gestión y planificación, o el establecimiento de redes institucionales (Dubois, 2014).

Algunos autores han sugerido capacidades específicas para alcanzar el desarrollo humano, como Sen (2000) en la libertad de poder tomar decisiones, Nussbaum (2000, 2003, 2006) con la dignidad del ser y de la vida misma o Rawls (2002) en la justicia como equidad. Todos ellos coinciden en que es un elemento para encontrar democracia e igualdad entre los individuos por medio de la justicia, bajo el razonamiento público (Sen, 2009), es decir ésta posibilidad de comunicar, analizar, reflexionar, disertar para lograr toma de decisiones y acuerdos comunes para un bienestar, permite encontrar mejores opciones de convivencia, (Robeyns, 2011), donde la ética es el elemento primario para desarrollar las capacidades en forma justa y responsable, por medio de la participación activa (PNUD,2014), como un motor básico e indispensable que estimula a las instituciones sociales formales e informales para que respondan a las necesidades y demandas públicas, haciéndolas más equitativas y eficientes a la hora de responder a la vulnerabilidad.

También se encuentra el planteamiento que para desarrollar las capacidades el individuo debe realizar “procesos mentales profundos como son: la capacidad de apropiación, innovación pensamiento complejo, conocer el contexto además de tener un conocimiento y experiencia previo por parte de la persona” (Woodhill, 2010:48). Una acción implicada en los procesos mentales profundos es el análisis que permite reconocer diferencias jerárquicas entre lo que se necesita o se desea (Parrella, 2008), por lo que se requiere establecer rangos de valor, lo que significaría el uso racional consciente e informado del individuo que debe de decidir u otorgar cuantía a lo que desea o necesita para alcanzar su desarrollo y bienestar.

El desarrollo del pensamiento y otros procesos mentales superiores, como son la toma de decisiones, la resolución de problemas, el pensamiento crítico, creativo y reflexivo, deben estar permeadas por la ética, el compromiso y el profesionalismo para que se genera la metacognición, concibiendo esta como un macroproceso de orden superior, caracterizado por un alto nivel de conciencia y de control voluntario, cuya finalidad es gestionar otros procesos cognitivos más simples y elementales, que a su vez permite agenciar metacompetencias, comprendidas con un conjunto complejo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se conjugan para resolver problemas profesionales, personales y cívicos las cuales se gestan a través del desarrollo personal.

Actualmente estas son capacidades requeridas en el proceso de educación integral, por lo tanto el docente universitario se ve en la necesidad de prepararse profesionalmente en habilidades mentales superiores, donde analizar y reflexionar críticamente la gran cantidad y diversidad de información, así como las situaciones, que tendrán que enfrentar desde múltiples contextos, son condiciones pertinentes para tomar decisiones acertadas y generar propuesta de soluciones creativas innovadoras, en poco tiempo y al menor costo, asegurando la máxima calidad de lo que hablen, escriban, hagan, o creen en lo requerido laboral y socialmente.

Pensar profunda, crítica y creativamente es esencial para la buena ciudadanía como lo argumentaba Jefersson (1894) en alusión a la tarea de la educación pública y mucho de esto puede hacerse en las aulas universitarias, sobre todo frente a la modernidad y el rápido avance en tecnología de saber y su desarrollo esta capacidad llega a ser altamente imperativo. Y es que las habilidades de pensamiento crítico "ayudan a los ciudadanos a formar juicios inteligentes en asuntos públicos y así contribuir

democráticamente a la solución de problemas sociales" (Glaser 1984 p:9), en tanto Putman (1985), agrega simplemente que no puede haber libertad en una comunidad que carece de habilidades críticas para distinguir la mentira de la verdad.

El lograr capacidades y obtener un desarrollo humano a través de su adquisición es un acto intencionado, consciente y libre, como lo afirma el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) es concebido al referir que: "las capacidades deben efectivamente llevarse a cabo en las personas, organizaciones o sociedades, ya que no se imponen, ni se trasladan desde fuera, sino que nacen desde la persona [esto a partir de las necesidades propias] del colectivo o la sociedad" (2008:6).

En concordancia a la propuesta del PNUD (2008) puede decirse que la adjudicación de las capacidades se ubica en primer término en lo individual, y que posteriormente para que estas capacidades se logren como desarrollo de capital social, se requiere de procesos de organización y acuerdos de grupo, en que la confianza, el dialogo, la disertación, la ética, la justicia y el compromiso, (valores que norman el proceder y el pensamiento crítico), funcionan como marco referencial de la organización grupal ( Barba, 2004).

En lo que respecta a su impacto en los procesos de desarrollo de la sociedad con sustentabilidad, se refleja en la participación libre democrática, justa, incluyente, con mayor equidad y felicidad de sus integrantes (Eliot, 2006; Recio, 2016). Esto es fundamental en el desarrollo local, y es que desde una visión endógena, el desarrollo se sitúa en el centro del proceso educativo efectuado con estas características dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES), hacen de este proceso de gran significado social, pues aporta una educación formal para la construcción de la base para promover la libertad pensante de las personas para incidir en problemas públicos, esta actividad legítima del compromiso social y formativo universitario.

### **ARTICULACIÓN DE LAS COMPETENCIAS CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA COMO ELEMENTOS BÁSICOS DEL APRENDIZAJE TRANSFORMADOR**

Las competencias críticas como elementos de aprendizaje transformador han sido adoptadas como características importantes de ser consideradas dentro de los currículos de las (IES) de sociedades desarrolladas, pues posibilita dar alternativas y enfrentar el contexto sus necesidades y cambios (Palacios, Álvarez, Moreira y Moran, 2017), haciendo de esta habilidad formativa que guía la acción humana en el sentido de buscar que el individuo se prepare para conocer, transformar y aplicar conocimientos y en este mismo sentido de buscar que el individuo se prepare para conocer, transformar y aplicar conocimientos se deben facilitar a los docentes de capacidades para generar ambientes educativos que privilegien los aprendientes de competencias de pensamiento creativo para desarrollar conocimiento nuevo que pueda generar ganancias ya sea vendiendo la patente o produciendo productos a partir de su comercialización, cualidades para el mundo globalizado es una exigencia agenciarlas personalmente, como competencias necesarias para la empleabilidad, la competitividad, la innovación y por lo tanto éxito económico.

En este sentido las competencias críticas precisan un profundo pensamiento capaz de transformar, y que juntamente con la ética y compromiso social, se trabaje en forma colaborativa para satisfacer necesidades públicas y realizar propuestas alternativas a lo que las grandes empresas comercializan. De esta forma se generaría condiciones para una sociedad crítica, justa, democrática y equitativa que propicie la sustentabilidad de su desarrollo.

En este proceso de potencializar capacidades sociales y humana, el principal actor es el individuo mismo dentro de su colectividad (sea docente, estudiante, médico o paciente) quien es el dinamizador de tal

acción. En ello resulta fundamental conducirse con una postura positiva al cambio y ejercitar una serie de talentos para llevar a efecto la activación de capacidades superiores de raciocinio y autoevaluación. Competencias que el docente deberá tener en cuenta para propiciarlas en sí mismo y luego trasladar tales adjudicaciones al alumno, paciente o ciudadano.

Se requiere de un proceso de apropiación, es decir, partir de la reflexión y análisis de las propias necesidades que lleven bajo la necesidad consciente de los profesores, y estudiantes, a trabajar organizadamente por el empoderamiento de sus propias capacidades críticas, integrales, que se generan dentro del proceso educativo donde el currículo intencionalmente provee de estas competencias en forma transversal, siendo estas necesarias para organizar y sostener competencias profesionales específicas de calidad y en donde se ponen en juego tanto las competencias de los docentes como de los aprendientes para generar acciones de autodesarrollo y de desarrollo sostenido, procurando mayor justicia social y competitividad, para incentivar el desarrollo local en este mundo globalizado (Sen, 2009; Woodhill, 2010).

Para tal logro de construcción humana y para que las diferencias sociales tomen sentido, la comunicación es el vehículo para que a través del accionar comunicativo, se accione el entendimiento de los miembros que posibilita su transformar (Habermas, 1984), dentro de la práctica dialógica socializada de las experiencias y problemáticas docente que ponen al descubierto los conocimientos, habilidades, actitudes y los valores que son reaprendidos y redireccionándose en forma crítica para transformar en aprendizajes significativos integrales.

Así mismo, el derecho de expresión como un elemento coyuntural para alcanzar el desarrollo de competencias críticas y aprendizajes significativos integrales, comprende el que la persona pueda comunicarse para participar activamente como interlocutor en la vida pública, debe decidir las cosas que le afectan o que desea para su bienestar, porque solamente así en esa relación entre seres humanos dialógicos, reflexivos con toma de decisiones consientes e intencionadas “se adquiere la calidad de persona al participar como ente racional, con sentimientos y emociones que le permiten humanizarse y satisfacer sus necesidades para lograr su bienestar” como afirma Cortina (2001:44).

Estas apropiaciones darán a la persona competencias docentes con oportunidad de empoderarse a partir de los conocimientos, actitudes, valores y habilidades que se ponen en juego en ambientes estimulantes para conformar las competencias, disminuyendo así los procesos de desigualdad y vulnerabilidad, convirtiéndose esto, en un círculo virtuoso para el desarrollo personal y colectivo, que se realimentará otorgándole la característica de ser sostenible al concebir sus necesidades y expandir sus capacidades, libertades y capacidades interminablemente en sí mismo en el colectivo docente o al ser traspasado a los aprendientes de las nuevas generaciones para desprender hacia el mejoramiento de potencialidades.

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) establece que el desarrollo se cimienta en las dos metas: riqueza y bienestar, entendido este último concepto como el “ambiente propicio para que las personas, tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses” (PNUD, 2003: 18).

Ello coincide con las capacidades de “saber ser” que plantea Sen (2000), así como las funciones para “saber hacer” establecidas como procesos agenciados o adquiridos por el individuo mismo, en donde la autocrítica es el elemento dinamizador de tal agencia y la toma de decisiones se aplique en el ejercicio claro de su libertad, con lo que aumenta sus potencialidades para llevar efecto el tipo de vida que él

considere valiosa al incrementar sus posibilidades de elección para llevar una vida rica y fructífera según el filósofo indio.

Así la profesionalización docente bajo esta propuesta y bases teóricas comprende la participación del docente para adquirir esa riqueza intelectual, propiciando además un mejor ambiente laboral, personal y territorial, logrando que ese bienestar fortalezca la creatividad, innovación de la producción del conocimiento en forma colaborativa considerando las necesidades sociales.

Ello requiere como elemento desencadenante el tener compromiso como docentes y como sujetos humanizados, convencidos de que pueden lograr cambios trascendentales en la forma de ser y en su quehacer dentro del aula, en donde la relación docente-estudiante, docente- docente, docente-estudiante- comunidad se percibe como una unión de entendimiento para el aprendizaje y el mejoramiento humano y social que detonará en una mejor calidad de vida y bienestar.

Para ello es necesario generar dentro de la dinámica del proceso educativo la conciencia de la participación de la comunidad sea académica (docentes, estudiantes, directivos y admirativos), así como de la institución misma, en su papel de formadora de personas con obligaciones y responsabilidad social que al vincularse con los problemas públicos reales puedan resolverlos como entes sociales.

Por lo que la importancia de desarrollar competencias críticas, integrales, transversales y sostenibles a través de la reflexión colectiva, en forma dialógica juntamente con las competencias específicas, no sólo exige de los graduados conocimientos y destrezas a nivel profesional, sino cada vez se acentúa la necesidad de desarrollar capacidades para adaptarse a nuevos ámbitos.

Se trata, del desarrollo de una práctica analítica que conceptualizada como “reflexiva”(Sánchez , 1985 ;Amestoy, 2002), constituye la base sobre la cual se fundan tanto la acciones profesionales del docente, de la persona y de la ciudadanía, como la producción del conocimiento necesario para la realización de una acción profesional, recobrando la puesta en el centro la construcción de capacidades y competencias, cuyo margen de incertidumbre no puede ser resuelto exclusivamente por la aplicación mecánica de la teoría científico- educacional, se requiere de una visión práctica que integre los saberes a respuestas creativas, pertinentes e innovadoras colectivas, institucionales e individuales, que suponen condiciones mejores de cambio (Girardo et al, 2016) para la solución de problemas y reconstrucción del propio conocimiento para la vida (Erazo, 2009).

Diversos Autores como Carot, J.M. Conchado, A. Mora J-G. y Vila L.E. (2011), Alvarado, (2013); Chechia e Iglesias, (2013) han discutido la importancia del desarrollo de competencias genéricas o transversales (, tales como: el compromiso, el trabajo y aprendizaje colaborativo, liderazgo, análisis crítico con toma de decisiones para resolución de problemas y refieren que de las competencias menos requeridas se encuentra: la gestión de conocimientos. Ellos destacan la relevancia que dan los entrevistados al rol de los docentes como modelos, especialmente para el aprendizaje de competencias tan fundamentales y arraigadas en el núcleo de los valores de las personas, como la bioética y la comunicación efectiva.

En tanto Hernández, Alvarado Pérez y Luna (2015), destacan la importancia de la creatividad y la innovación como competencias genéricas en la formación de profesionales ya que las consideran clave para obtener ventajas competitivas en todos los campos del conocimiento y en todos los sectores de la sociedad esencialmente debido la política pública internacional, donde la producción de conocimiento innovador a través de educación-ciencia-tecnología y sociedad del conocimiento, es generada para luego constituirse en la vinculación con empresas y el Estado, aunque sea en la Institución Educativa donde surge y se construye ese conocimiento unido a la de ciencia, tecnología e innovación.

## **CONSTRUCCIÓN DE COMPETENCIAS CRÍTICAS, INTEGRALES, TRANSVERSALES Y SOSTENIBLES (CITYS) PARA EL DESARROLLO.**

Las competencias críticas, integrales transversales y sostenible para el desarrollo (CITYS), han sido propuestas como un conjunto de competencias y capacidades para ser empleadas dentro del contexto educativo.

Estos términos han sido discutidos por diversos autores y corrientes de pensamiento, sin embargo, por el lado neoliberal tienen un común denominador en la que las competencias son orientadas a la formación del capital humano (DeSeCo, 1998-2000), por su parte, las capacidades están basadas en el humanismo a partir del logro de libertades (Sen, 2000; Nussbaum, 1997). Sin embargo, no ha habido un consenso en la terminología y su significado en forma específica.

Por lo que, para esta propuesta, las competencias son el conjunto de saberes (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), que se ponen en acción para la resolución de problemas en diferentes contextos, por lo que se requiere una formación integral.

Por su parte, las capacidades se han considerado ser un conjunto de potencialidades humanas y sociales que permiten obtener oportunidades reales que una persona tiene para tomar decisiones informadas,

*“El mundo actual es inevitablemente multicultural y multinacional (...) un graduado de una universidad (...) tienen que ser el tipo de ciudadano capaz de actuar como un participante inteligente en los debates que involucran esas diferencias, ya sea como profesional o simplemente como elector, jurado o amigo” (Nussbaum 2005:27)*

con el fin de garantizarse una vida que tiene razones para valorar,” las cuales pueden ser promovidas a través de la educación superior” (Boni, Lozano, Walker, 2010: 126). Estas capacidades según estos autores son: Razón práctica, resiliencia educacional, conocimiento e imaginación, disponibilidad de aprendizaje relación y redes sociales, respeto dignidad y reconocimiento, integridad emocional e integridad física (Walker, 2006). Sin embargo, esta propuesta permite al individuo en forma individual valorar sus aprendizajes prácticos para una formación de capital humano, desafortunadamente no hay un engrane social por lo que se considera una propuesta no apta para generar desarrollo regional, pues es claro que, si no hay una participación colectiva, el desarrollo no es iniciado, como expone Nussbaum en “El cultivo de la humanidad:

Por lo que, esta reflexión invitó a construir una nueva propuesta, partiendo del análisis de los teóricos tanto del desarrollo como en el campo de la Educación, conformando así una revisión bibliográfica que se cimienta en las propuestas de Amartya Sen (2000), Habermas (1984), Douglas North (1993), Rahnema (1996), Nussbaum (1997), Carr, W. (1999), Villanueva (2003), Abramovich (2006), García y cols. (2006), Cejudo (2006), Carvajal (2008), Hopenhayn (2008), Espina (2010), el PNUD (2003, 2009, 2016), Maturana (1997), Rogers (2000), Guadarrama (2003), Freire (2004, 2005), Tobón(2009, 2010, 2011, 2012) los cuales coinciden en la necesidad de ampliar capacidades y competencias en plena libertad para así generar saberes integrales que abonen en el bienestar y la búsqueda de la equidad a través de la toma de decisiones y conciencia, bajo un entendimiento razonado públicamente, donde la participación colectiva, propicia vinculación e inclusión de la sociedad y del contexto vivido, es decir a partir de una relación dialógica, donde las instituciones democráticas, faciliten y propicien tal agencia, mediante la organización y participación activa de sus miembros para dar respuesta a diferentes contextos.

De esta forma se establecieron capacidades que, permitieron hacer una primera propuesta, y que bajo la lógica permitirían la obtención el logro de derechos, satisfacción de necesidades, incrementando el valor

intrínseco de la colectividad, al incrementarse sus saberes tanto individuales como colectivos, humanos como sociales, para así poder incidir en procesos de transformación hacia la apropiación de competencias que potencializan círculos virtuosos desarrollo personal y social.

Por lo que las CITYS son una combinación de capacidades y competencias, que son apropiadas por los docentes que trabajan a partir de procesos de reflexión sobre sus diversas necesidades de aprendizajes tanto personales, profesionales y sociales, las cuales tienen como base el diálogo, la disertación y análisis, por lo que se propicia ambientes democráticos, equitativos para tomar las decisiones a fin de alcanzar las capacidades tanto individuales y colectivas en forma libres, con el único objetivo de reaprender y dar solución a problemas públicos en forma propositiva, creativa y solidaria, poniendo en juego una serie de potencialidades (individuales y colectivas) que se desarrollan a partir de la vinculación y el involucramiento dentro de un trabajo de formación socio formativo (Tobón, 2012), que dan como resultado el siguiente diagrama No.1

**Diagrama No. 1 Competencias Integrales, Transversales y Sustentables (CITYS), necesarias para generar competencias universitarias para el desarrollo regional**



Elaboración Propia. Propuesta de Competencias Críticas, Integrales, Transversales y Sustentables (CITYS)

Además, el trabajo colectivo y colaborativo se pretende que desencadene una serie de competencias sociales interrelacionales y organizacionales, en las que los valores, la moral y la civildad “permite generar compromisos, confianza, integración y trabajo colaborativo con el contexto” (Aracil, Neira, Lozano, 2014: 25). Con ello se logran no solamente competencias docentes, sino que al llevarlas a cabo y experimentar el proceso de una educación humanista integral y crítica se refuerza el empoderamiento. Pretendiendo lograr así avances tanto en el desarrollo humano y capital social (Labarca, 2016).

Dicho proceso se recicla tantas veces y en tantos problemas se quieran resolver para entonces lograr así competencias transversales, integrales y sostenibles, resaltando la importancia de generar la participación social en pro del mejoramiento personal y de grupo para conseguir el emprendimiento y competitividad necesaria que a su vez podrá ser transmitida a las futuras generaciones y así lograr la

trascendencia humana. Lo cual a nivel institucional implica el compromiso de articular políticas educativas institucionales, donde las Instituciones en Educación Superior (IES) contribuyan a generar conocimientos que transformen las necesidades humanas, esto como parte de la responsabilidad social de las universidades públicas, comprometidas con la formación de sus docentes y profesionistas, atendiendo los contextos, competencias y capacidades, a fin de dar soluciones a los problemas de sus localidades.

De esta forma, la propuesta de formación alternativa para los profesores de educación superior comprende procesos de desarrollo desde su naturaleza, capaces de generar alternativas desde su propia diversidad, necesidades, competencias y capacidades para mejorar el proceso de educación y formar mejores ciudadanos, sin afectar las condiciones actuales de las generaciones futuras y construir así sociedades más justas, igualitarias y democráticas.

Ello requiere que la profesionalización docente surja a partir de las necesidades de los profesores y se realice con una metodología participativa, que fortalezca la autodirección, la autonomía de los participantes y con ello la sustentabilidad de la propuesta dando así significado al aprender a aprender, el aprender hacer, el aprender a ser, y el aprender a convivir, para así desplegar otras capacidades.

## **REFLEXIONES FINALES**

Las Universidades Públicas tienen la responsabilidad de cumplir las exigencias externas de la competitividad internacional pero también con las necesidades de sus contextos locales y la solución a los problemas que la sociedad para así generar procesos de desarrollo.

Para ello deben ofrecer educación crítica e integral que potencialice saberes científicos, humanos, y sociales, más allá de que sus egresados sepan desarrollar un trabajo productivo, ya que la educación recibida en la universidad también debe servir para contribuir a mejorar cualitativamente de las condiciones de su entorno.

Desde esta perspectiva educativa, se trata de dar mayor importancia a la educación activa hacia la persona, potencializando el pensamiento crítico en diversos saberes (valores, actitudes, habilidades y conocimientos), a fin de desencadenar capacidades organizacionales personales y colectivas y con ello fortalecer las relaciones sociales y laborales, que favorezcan la toma de decisiones críticas para beneficiar el bienestar y lograr el desarrollo en forma sustentable dentro de la sociedad.

El desarrollo de las competencias bajo procesos cognitivos es importante pues comprende las habilidades del pensamiento, para la formación de profesionales autónomos, metacognitivos, reflexivos, críticos, e íntegros, no sólo por los conocimientos, habilidades, valores humanos, destrezas técnicas y tecnológicas, si no por sus saberes científicos y sociales que potencializan y que caracterizan a los pensadores críticos y a las colectividades con cualidades potenciales para el autodesarrollo.

No se trata solo de saber hacer y consolidar lo que se conoce como la visión educativa de la modernidad, donde la visión se reduce a entender que el conocimiento es sólo el referente al científico-tecnológico, y éste a su vez se reduce al mero “aprender a hacer”, instrumental-técnico-funcional por la globalización económica del mundo, olvidando que el conocimiento también es un “saber ser”, saber convivir y un “saber vivir”; lo cual constituye la aspiración más humana y profunda de los sujetos. Misión que el docente universitario deberá enfrentar en este mundo cada vez más globalizado y deshumanizado.

El asumir la redirección educativa hacia las competencias que se otorgan en forma reflexiva dentro de las universidades periféricas, se convierten en potencialidades de desarrollo individual y colectivo al ser

agenciadas herramientas integrales (como conocimientos, actitudes, valores y habilidades), a partir de las necesidades locales.

La adjudicación de estas competencias durante la educación superior en forma crítica sin duda impacta en el desarrollo humano y social, al perseguir la equidad, y abrir oportunidades como elementos esenciales de la educación y de la convivencia armónica para estimular la generación del conocimiento colectivo con las que se puede ampliar el acceso al desarrollo de los otros, logrando así la sustentabilidad educativa y social.

Las políticas educativas globales, obligan a las Instituciones de Educación Superior a formar individuos que se integren a un sistema laboral a la par de generar y aplicar conocimiento para solucionar problemas en forma innovadora y creativas, sin embargo las condiciones sociales reales y las diferencias regionales del país exigen mayor compromiso de las universidades públicas periféricas para que la generación del conocimiento y su aplicación en pro del bienestar al solucionar problemas sociales. Para ello es necesario reorientar las políticas públicas en cuanto a educación y desarrollo de la región como se ha discutido.

Ante estas condiciones, la formación de profesionistas críticos e integrales es una imperiosa necesidad. Por tal motivo la educación docente y su actualización constituye un elemento rector en la orientación de la política pública capaz de permear la calidad educativa integral de los nuevos profesionistas, tanto en su preparación con la generación de aprendizaje centrado en el estudiante, como su autogestión para la sostenibilidad de competencias y capacidades para la vida, profesión y para vivir con civilidad y ética en sociedad. Como lo establece la educación humanista para lograr la transformación y el bienestar para mayor número de personas.

Pero para la atención de lo anterior, la dificultad no está sólo en lograr la propuesta de la educación crítica e integral que ofrece la educación humanista al mirar hacia este paradigma el desarrollo de competencias que le permitan a los universitarios incorporarse o desarrollar una actividad productiva además de una actividad social y cívica, sino que es también la posibilidad real de poder participar plenamente en el ámbito cultural y político en escenarios que generalmente se ven y sienten ajenos a las personas en condiciones de pobreza y marginación, como se viven en el territorio guerrerense.

Bajo esta visión, se reconoce que las competencias críticas, integrales transversales y sostenibles, permiten contar con elementos para observar, analizar y generar alternativas creativas de solución a problemas públicos de las sociedades, permitiendo así dar respuesta a la investigación aplicada en las necesidades sociales para ofrecer soluciones a problemas reales y contextuales, por lo que los docentes de educación superior pueden jugar un papel importante al ser reeducados para generar procesos de transformación humana y social replanteando la educación dentro de políticas educativas institucionales de Educación Superior conformando así, la posibilidad de una educación para el desarrollo territorial al cual esté vinculada su compromiso social, por lo que la sensibilización y participación de los directivos y líderes centrales universitarios son de gran importancia para incidir en el progreso individual y colectivo desde la educación humanista crítica-social, donde se potencialicen capacidades como la criticidad y la reflexión, la autodirección del estudio-apropiación, creatividad propositiva, toma de decisiones libres y conscientes (capacidades de desarrollo individual), pero también valores como la solidaridad, empatía, ética y compromiso social, así como la confianza, el compromiso y trabajo colaborativo.

Capacidades estas últimas que se obtienen al colaborar con el otro o los otros, dentro de una sociedad, produciendo así capital social y desarrollo humano partido de la convivencia diaria, dialógica y propositiva.

## REFERENCIAS

### LIBRO

**Carr, Wilfred.** (2002) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Tercera edición. España Edit. Morata

**Curiel, M. y Diez-Martínez, DE.** (2016), *La ciudad y la construcción de actitudes sustentables: un curso-taller con estudiantes universitarios para la educación ciudadana*. En. Yurén, T., Ibarra, L. M., y Escalante, A. E. (coords.) "Investigación en educación y valores: Ética, ciudadanía y derechos humanos". Ed. Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.

**Cortina, A. y Conill, J. (Editores).** 2001. *Educación en la ciudadanía*.: Alfonso. El Magnánim. Valencia, España

**Elliot, J.** (2006). *Introduction to sustainable development*. Estados Unidos: MacGraw Hill.

**Espina, M. P.** (2010). *Desarrollo, desigualdad y políticas sociales. Acercamientos desde una perspectiva compleja*.: Publicaciones Acuario. Centro Félix Varela, La Habana Cuba .

**Habermas, Jurgen.** (1984). "Teoría de la acción comunicativa". En: Quintero Romero, Dulce y López Ríos Artemio Coordinadores. (2013), "Antología del módulo de Análisis del desarrollo". Doctorado de Ciencias del Desarrollo Regional de la UCDR de la UAGro.

**Jordán, R, Riffo Pérez, L, Prado, A.** (2017) *Desarrollo sostenible, urbanización y desigualdad en América Latina y el Caribe: dinámicas y desafíos para el cambio estructural*. Santiago de Chile.CEPAL.

**Jover** (2016) "El derecho a la educación en los conflictos del mundo actual" En: Yunuen T, et al. (copilador) *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*.Morelos Mexico. UAEM.

**Quijano, A.,** (1997) "Notas sobre el concepto de marginalidad social", Santiago de Chile, CEPAL.

**Rawls, John.** (2002). "Teoría de la justicia" México 2ª Edición.: Fondo de Cultura Económica.

**Savater, F.** (2008). *La aventura de pensar*. Edir Radom House Mondadori S,A. Barcelona Esp.

**Sen A..** (2000). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta. México D.F.

### REVISTAS

**Atkinson, R. C., y Blanpied, W. A.** (2008) "Research Universities: Core of the US science and technology system". *Technology in Society*, 30 (1) 2008,pp. 30-48.

**Arechavala, R.** (2011) "Análisis temático. Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación". *Revista de la Educación Superior*, 40 (158),2011,pp: 43-57

**Badii, M.H,; Guillen A.; Fernández L.G. y Abreu J.L.** (2017) "La urbanización en relación con el desarrollo sustentable". *Daena: International Journal of Good Conscience*. 12(1) 2017pp:69-94.

**Checchia B e Iglesias G.** (2013) "Demanda de los empleadores argentinos de competencia genéricas en graduados. Un estudio en cinco ciudades". *Debate Universitario CAEE-UAI*, ISSN 2314-2138, ISSN-e 2314-1530, Vol. 1, Nº. 2, 2013, págs. 4-18.

**Glaser, R.** (1984) "La educación y el papel del conocimiento". *American Psychologist*. V. 13, n. 9, 1984.p. 5-10.

**Nussbaum, M.** (2006). "Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education". *Journal of Human Development*, no.7, 2006, pp. 385 – 395.

**Parella R.** (2008) "Necesidades, capacidades y valores". *Papeles* No.102.pp:77-87.

**Walker, M.** (2006) Higher education Pedagogies. Berkshire, (The society for research into Higher Education and open University press).

**Woodhill J,** (2010) "Capacities for Institutional Innovation: A Complexity Perspective". In: *Reflecting Collectively on Capacities for Change*. Volume 41, Issue 3, pages 47–59.

## ELECTRÓNICA

**Aristizábal, A. B., Aguilar, J. F. L., y Walker, M.** (2010) "La educación superior desde el enfoque de capacidades: una propuesta para el debate". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 123-131. Sitio Web: [www.google.com.mx/search?q=La+educación+superior+desde+el+enfoque+de+capacidades%3A+una+propuesta+para+el+debate&oq=La+educación+superior+desde+el+enfoque+de+capacidades%3A+una+propuesta+para+el+debate&aqs=chrome.69i57.2470j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8](http://www.google.com.mx/search?q=La+educación+superior+desde+el+enfoque+de+capacidades%3A+una+propuesta+para+el+debate&oq=La+educación+superior+desde+el+enfoque+de+capacidades%3A+una+propuesta+para+el+debate&aqs=chrome.69i57.2470j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8) consultada 12 de mayo 2018

**Barba, C.** (2004). "Los enfoques latinoamericanos sobre la política social: más allá del Consenso de Washington". *Espiral. Estudios sobre Estado y sociedad*. vol. xi, núm. 31. [ En línea] <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13803104>. Consultado el 5 de mayo del 2018

**Cejudo, C. R.** (2006). "Desarrollo Humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación". *Revista Española de Pedagogía*, 234, pp. 365-380. [ En línea] web: <http://revistadepedagogia.org/2007060249/vol.-lxiv-2006/n%C2%BA-234-mayo-agosto-2006/desarrollo-humano-y-capacidades.-aplicaciones-de-la-teoria-de-las-capacidades-de-amartya-sen-a-la-educacion.html>. r

Consultado el 8 de febrero 2018.

**Dubois, M. A** (2014). "Marco teórico y metodológico del desarrollo humano". Edit. Hegoa. Universidad del País Vasco. España. pp:157. Recuperado web: [http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/307/Marco\\_Teorico\\_DHL.pdf?1405078824](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/307/Marco_Teorico_DHL.pdf?1405078824). Consultado 27 de febrero 2018.

**García M.G.; Sánchez M.W; Sánchez, H. R. y Pérez, R.F.,** (2013) "Aprendizaje por competencias. Un reto educativo para las escuelas de medicina en México" *Rev. Elec. Medicina, Salud y Sociedad*. Vol. 1, 3; (3). Pp: 19. [ En línea] Enlace web: <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/viewFile/104/112>. recuperado el 3 de junio del 2018.

**Hernández A.; I.; Alvarado Pérez, J. C. y Luna, S. M.** (2015). "Creatividad e innovación: competencias genéricas o transversales en la formación profesional". *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44,

135-151. [ En línea] Sitio Web:  
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/620/1155> consultado 23 enero 2018

**Labarca C.** (2016) "Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social". *Espacio Abierto*, vol. 25, núm. 1, 2016 [ En línea] Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12246589007>. Consultado junio 20 del 2018

**Meoño R.** (2012). "La mercantilización de la educación en el contexto universitario. Universidad de Costa Rica". [En línea]. Sitio web: [https://www.ei-ie-al.org/documentos/Limitaciones\\_que\\_afectan\\_a\\_la\\_Universidad\\_Publica.doc](https://www.ei-ie-al.org/documentos/Limitaciones_que_afectan_a_la_Universidad_Publica.doc) Consultado 13 de febrero 2018.

**Muñoz, G.H., y Rodríguez G.H.** (2012). "La educación y el futuro de México". En: Narro, R.J; Martuscelli, Q.J y Barzana, G.E (Coord.) (2012) "Plan Educativo de Desarrollo Nacional." México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM [ En línea] Sitio web: <http://www.planeducativonacional.unam.mx> revisado 5 de febrero 2018.

**Novo, M.** (2013). "Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible" - *Catedrática María Novo generacionnatura.org*. [ En línea] Sitio web: [https://www.youtube.com/watch?v=N7uZe5VWg\\_Q](https://www.youtube.com/watch?v=N7uZe5VWg_Q). Consultado 10 de mayo del 2018.

**Nussbaum M.C.** (1997) "Capabilities and Human Rights", 66 *Fordham L. Rev.* 273. Available at: <http://ir.lawnet.fordham.edu/flr/vol66/iss2/2> Consulted abril 24<sup>th</sup>, 2018

**Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo.** (2014)". Informe sobre el Desarrollo Humano. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia" New York, E.U.A. pp:258. Enlace web : <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf>. Consultado 25 de abril 2018.

**Putman, R** (1995). "The prosperous community: Social Capital and Public life". *American Prospect*. Sitio web: <http://scholar.harvard.edu/robertputnam/publications/prosperous-community-social-capital-and-public-life>. Consultado el 25 enero 2018

**Robeyns, I,** (2011). "The Capability Approach". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Summer 2011 Edition), Edward N. Zalta (ed.). [ En línea] Sitio web <http://plato.stanford.edu/archives/sum2011/entries/capability-approach/>. Consultado 23 de enero 2018

**Secretaría de Comercio.** (2016) "Industria y comercio/ Innovación". Gobierno Mexicano. Enlace Web: <http://www.gob.mx/se/acciones-y-programas/industria-y-comercio-innovacion> Consultado 04/02/17.

**UNESCO.** 2005 "Hacia las sociedades del conocimiento". *Jouve, Mayenne France*. Sitio web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf> consultado 26 de mayo 2018

**Villanueva, R.** (2003) "Políticas de desarrollo humano y necesidades de aprendizaje". [ En línea] sitio web: <http://www.cambiocultural>. Consultado 11 de Junio 2018.