

¿HACIA LA CONVERGENCIA? ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS GEODEMOGRÁFICAS DE LOS GRADOS DE GEOGRAFÍA SURGIDOS EN EL CONTEXTO DEL EEES

Arlinda García Coll¹
Raúl Lardiés Bosque²
Belén Pedregal Mateos³

¹*Universidad de Barcelona*

²*Universidad de Zaragoza*

³*Universidad de Sevilla*

arlindagarcia@ub.edu; rlardies@unizar.es; bpedregal@us.es

RESUMEN:

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), iniciado a finales de los años noventa, ha supuesto la revisión y el diseño de nuevas titulaciones que, en el caso de los estudios de Geografía en España, ha desembocado en una cierta convergencia hacia la vertiente más aplicada de la disciplina, la especialización y la creciente importancia de las materias técnicas.

Dos importantes consecuencias emanadas de este proceso han sido el diseño de las nuevas titulaciones en torno a perfiles profesionales y la proyección de una enseñanza orientada a la adquisición de competencias. Con estas premisas de partida, este trabajo realiza un análisis comparativo de las competencias incluidas en las guías docentes de las asignaturas de Geografía de la Población impartidas en los planes de estudio de los grados de Geografía ofertados en las Universidades públicas españolas, con objeto de comprobar hasta qué punto los objetivos de convergencia y orientación práctica se constatan en estas asignaturas.

El análisis ha revelado algunas disfuncionalidades y ausencias sobre las que se realizan las correspondientes recomendaciones en el apartado final.

PALABRAS CLAVE:

Competencias, Geografía de la Población, convergencia europea, Espacio Europeo de Educación Superior, empleabilidad.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante), iniciado a finales de los años noventa, supuso la revisión y el diseño de nuevas titulaciones que, en el caso de los estudios de Geografía en España, desembocó, tal y como señalan Esparcia y Sánchez Aguilera (2012), en una cierta convergencia hacia la vertiente más aplicada de la disciplina, la profundización en contenidos (especialización) –sin perder la perspectiva generalista propia de un grado como el de Geografía y Ordenación del Territorio–, y la creciente importancia de las materias técnicas.

Dos importantes consecuencias emanadas de ese proceso han sido el diseño de las nuevas titulaciones en torno a perfiles profesionales y la proyección de una enseñanza orientada a la adquisición de competencias (De Cos et al., 2010, Oliveros, 2006). De este modo, el concepto de competencia, definido como la aptitud o capacidad de movilizar de forma rápida y

pertinente un conjunto de recursos y saberes, ha adquirido un enorme protagonismo en la arquitectura de las nuevas titulaciones de Grado. A pesar de las distintas definiciones de competencias que podemos encontrar (Bernal, 2007), cabe recordar que éstas involucran tres ámbitos distintos: los conocimientos (o saber), las destrezas, habilidades o capacidades (el saber hacer), junto con las actitudes y valores (o saber estar). Se trata, por tanto, de tres pilares a combinar de forma conjunta (De Miguel, 2005).

Probablemente, el factor diferencial más relevante entre la docencia antes y después del proceso de Bolonia es centrar el diseño y el desarrollo de la enseñanza en el aprendizaje y el logro de competencias académico-profesionales, más que en los contenidos y el desarrollo disciplinar global (Escudero, 2016). En este contexto, concebir la docencia en términos de competencias se convierte, en un aspecto fundamental en la enseñanza universitaria actual, pues es necesario diseñar estrategias docentes que garanticen su adquisición por parte de los estudiantes, así como pensar en cómo evaluarlas. Este planteamiento se aleja de la concepción tradicional de la enseñanza que centraba los objetivos de la docencia en la transmisión de conocimientos, es decir, se debe superar el modelo centrado en el aprendizaje (De Cos et al. 2011).

En definitiva, es necesario que se produzca el cambio que lleva, en palabras de Florido y Jiménez (2012), de la “universidad del enseñar” a la “universidad del aprender”. Además, cabe añadir la estrecha vinculación de las competencias con los perfiles profesionales que persiguen las titulaciones. En definitiva, la consecución por parte de los estudiantes de las competencias asociadas a una titulación es el hecho que dota de sentido la formación universitaria en nuestros días. El EEES persigue una preparación óptima para el mundo profesional (Esparcia y Sánchez Aguilera, 2012), con claras miras hacia la mejora de la empleabilidad.

En esta comunicación se presentan algunos de los resultados de un trabajo más amplio de análisis y comparación de las guías docentes de las asignaturas de Geografía de la Población que se imparten en la actualidad en los Grados de Geografía en España. El trabajo se enmarca en una iniciativa de la Comisión Permanente del Grupo de Población de la AGE, la cual organizó diversos grupos de trabajo coordinados -bajo la denominación común de Mesa de Trabajo sobre Docencia Universitaria de la Población- cuyo principal fin era reflexionar y debatir conjuntamente sobre la situación de la enseñanza de la Geografía de la Población en las universidades españolas. En el marco de esta Mesa, nuestro trabajo se centraba en el análisis, comparación y evaluación de las competencias asignadas a dichas asignaturas.

Aunque el trabajo ha abordado la explotación de 38 asignaturas relacionadas con la enseñanza de la Geografía de la Población presente en los 26 títulos de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio en España, en esta comunicación se presentan los resultados de la evaluación de las competencias de 26 asignaturas correspondientes a las obligatorias introductorias de Geografía de la Población, ya sea éste el nombre de la asignatura u otro similar. Su orientación temática así como su ubicación en el plan formativo del Grado – habitualmente en los primeros cursos– permite la comparación entre estas asignaturas.

Con objeto de poder realizar un análisis comparativo, se han tomado como referencia las competencias señaladas en el Libro Blanco del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio (ANECA, 2004b). De este modo, se han confeccionado unas tablas donde se recogen qué competencias de las que se mencionan en el Libro Blanco aparecen en las guías docentes de las asignaturas analizadas, confeccionando un mapa de competencias por

asignatura, al estilo del empleado por De Cos et al. (2011), formado por una matriz donde se cruzan competencias (en filas) con asignatura y universidad (situadas en las columnas).

La comunicación se estructura como sigue: después de la introducción, el apartado 2 realiza una breve reflexión sobre el papel de las competencias en el aprendizaje universitario en el marco del EEES. Para su realización, se han empleado las indicaciones proporcionadas por trabajos de referencia y se ha tenido en cuenta la experiencia como docentes de los autores de este trabajo.

El apartado 3 se dedica a revisar las competencias establecidas en el Libro Blanco del Título de Geografía y Ordenación del Territorio como referente común para el diseño de los distintos títulos de Grado en Geografía de las Universidades españolas.

El apartado 4 se centra en los resultados del análisis de las competencias contenidas en las guías docentes de las asignaturas geodemográficas de los títulos de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio. Dada la extensión de los trabajos realizados, esta comunicación presenta únicamente parte de los resultados y reflexiones finales del análisis pormenorizado de las guías docentes de las asignaturas obligatorias denominadas Geografía de la Población o equivalente. Tras un primer balance general, se profundizará en la reflexión sobre si se puede hablar de convergencia en la orientación de la asignatura, así como en comprobar la existencia de sintonía entre la realidad y los objetivos teóricos del EEES en su pretensión de acercar la formación al mercado del trabajo. Finalmente, el apartado 5 recoge las reflexiones críticas y propuestas que se derivan de los análisis previos.

2. EL PAPEL DE LAS COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN EL MARCO DEL EEES

El proceso de convergencia iniciado por la construcción del EEES ha significado importantes cambios en los contenidos y metodologías educativas, hasta tal punto que se reconoce que la implantación del crédito europeo significa la adopción de un nuevo paradigma educativo (ANECA, 2004a). En ese sentido, Álvarez et al. (2005) señalan que en el plano de la planificación y desarrollo de las asignaturas, la convergencia ha supuesto:

- Centrar la enseñanza en la adquisición de competencias profesionales valoradas en el mercado laboral, en lugar de en la sola adquisición de conocimiento por parte del estudiante;
- Ofertar otras oportunidades de aprendizaje distintas al aula y a los laboratorios para adquirir esas competencias (prácticas en el mercado laboral, trabajos de campo, etc.);
- Reducir las clases presenciales y la cantidad de contenidos a transmitir a los estudiantes;
- Evaluar los resultados obtenidos por los estudiantes con otros métodos diferentes a los exámenes de papel y lápiz;
- Estimar el tiempo de trabajo de los estudiantes para la adquisición de las competencias en nuestras materias.

Este cambio de modelo educativo se inscribe en lo que algunos autores reconocen como una creciente tendencia social y política desde finales de la década de los años ochenta que enfatiza la necesidad de actualizar el sistema de cualificaciones profesionales (CES, 2015; Oxford Economics, 2012), con el objetivo de potenciar la polivalencia y productividad de los

trabajadores, a la vez que se pretende incrementar su movilidad en el mercado internacional del trabajo mediante sistemas de acreditación aceptados universalmente (Álvarez et al., 2004).

Desde entonces, la Comisión Europea no ha dejado de trabajar para fomentar la convergencia educativa entre los estados miembros y conseguir el objetivo de acercar la educación al mercado de trabajo, aproximando la experiencia del aprendizaje a la realidad del entorno laboral. En su Comunicación sobre “Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos” [COM(2012) 669 final], lo planteaba en los siguientes términos: “Para 2020, los empleos que exijan un alto nivel de aptitudes habrán aumentado un 20 %. La educación debe elevar sus exigencias y niveles de capacitación para atender esta demanda, y también fomentar las aptitudes transversales necesarias para que los jóvenes puedan ser emprendedores y adaptarse a los cambios, cada vez más inevitables, que se producirán en el mercado de trabajo a lo largo de su carrera profesional.” Para ello instaba a los Estados miembros a intensificar sus esfuerzos en cuatro ámbitos: (1) Desarrollar una educación y formación profesionales de nivel internacional a fin de aumentar la calidad de las aptitudes profesionales; (2) Promover la formación en el lugar de trabajo con períodos de prácticas, formación de aprendices y modelos de aprendizaje dual de calidad, para apoyar la transición de la formación al empleo; (3) Promover asociaciones entre instituciones públicas y privadas, a fin de garantizar una oferta apropiada de programas de estudios y aptitudes; (4) Fomentar la movilidad gracias al programa ‘Erasmus para Todos’.

Como señalan Álvarez et al. (2004), en este contexto, el concepto de competencia, tanto en su vertiente académica como profesional, se erige en la piedra angular de las recientes políticas de empleo y formación. Sin embargo, la sociedad demanda a la universidad una formación superior que trascienda la mera formación profesional para el mercado de trabajo, por lo que las titulaciones han de diseñarse en torno a perfiles académicos-profesionales entendiéndose por tales “las características de la persona, del ciudadano y del profesional que se quiere formar en un determinado momento histórico” y las asignaturas han de seleccionar qué competencias se trabajarán específicamente en ellas.

Para realizar esa selección se han de tener en cuenta los tipos de competencias que configuran un perfil académico-profesional. Recordemos en este punto que, de manera general, se entiende por competencia la aptitud o capacidad de movilizar de forma rápida y pertinente un conjunto de recursos y saberes. Siguiendo a Álvarez et al. (2004), las competencias académico-profesionales pueden clasificarse en (1) Generales o genéricas: Verbales y de comunicación; Solución de problemas; Planificación y toma de decisiones; Trabajo en equipo; Manejo de sistemas de información; Liderazgo; Relaciones interpersonales; Capacidad de aprender; Físicas; De empleabilidad (para la búsqueda y obtención de un puesto de trabajo y para la conservación y movilidad en el empleo; Otras; y (2) Específicas, Técnicas o Especializadas: para cada perfil profesional en cada sector productivo y para cada empleo o puesto de trabajo.

No cabe duda de que entre las competencias generales, la Comisión Europea está poniendo el acento en los últimos años especialmente en el fomento de la capacidad de emprendimiento y el fomento de la alianza entre empresas y universidades¹, como se deriva de la Comunicación COM(2012) 669 final. De esta forma, la Comisión señala que entre los retos pendientes sobre los sistemas educativos de los Estados miembros se encuentra el fomento y desarrollo de

¹ Sobre esta necesidad y pertinencia de cooperación entre empresa y universidad en el campo de la Geografía constituye una experiencia de interés el artículo de Pedregal, Vallejo y Aguilar (2012).

aptitudes transversales y en particular las estrategias específicas relacionadas con la educación para el emprendimiento. Cabe recordar que las competencias transversales o cardinales son aquellas comunes para diferentes puestos o perfiles profesionales (Oliveros, 2006) y se consideran muy adecuadas en un escenario laboral como el actual, sometido a cambios constantes (Whalley et al., 2011). Por ese motivo, entre las acciones recomendadas por la Comisión para combatir el desempleo juvenil se encuentra:

“Potenciar la oferta de aptitudes transversales que aumentan la empleabilidad, como la iniciativa emprendedora, las aptitudes digitales y los idiomas. Las acciones clave serán: garantizar que se adopten medidas para integrar las aptitudes transversales en todos los planes de estudios, desde las fases tempranas de la educación hasta la enseñanza superior, mediante enfoques pedagógicos innovadores y centrados en los estudiantes; y diseñar herramientas de evaluación que permitan evaluar eficazmente los niveles de competencia. Todos los jóvenes deben beneficiarse de una experiencia práctica de emprendimiento como mínimo antes de abandonar la enseñanza obligatoria” [COM(2012) 669 final, pág. 17].

Lograr mayor emprendimiento y empleabilidad nos sitúa ante un nuevo escenario en el que hay que valorar las competencias a trabajar en la asignatura Geografía de la Población la cual, junto con la labor del resto de las que componen el Grado, debe contribuir a la consecución de estos objetivos.

3. COMPETENCIAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA GEOGRAFÍA. EL REFERENTE DEL LIBRO BLANCO DEL TÍTULO DE GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO

El Libro Blanco del Título de Geografía y Ordenación del Territorio recoge el resultado del trabajo llevado a cabo por una comisión formada por representantes de distintas universidades españolas junto con el Colegio de Geógrafos y la Asociación de Geógrafos Españoles. Este documento tenía el objetivo de realizar una propuesta no vinculante de título de Grado en Geografía y OT adaptado al EEES (ANECA, 2004b).

El proyecto tuvo como punto de partida los objetivos y metodología explicitados en la convocatoria de ayudas de la ANECA para la adaptación de los títulos universitarios al EEES y sobre esa base, se realizaron los correspondientes análisis de los planes de estudio o títulos afines en Europa, también de la inserción laboral de los egresados durante el último quinquenio, y de los perfiles y competencias profesionales vinculados, entre otros aspectos. En su desarrollo, el equipo de trabajo llevó a cabo un análisis exhaustivo, debatiendo y valorando distintas opciones, con el objetivo de alcanzar un modelo final consensuado que reflejase todos los aspectos relevantes del título.

Fruto de ese trabajo, el Libro Blanco reconoce 6 perfiles profesionales, siendo el análisis territorial de la población uno de ellos. Esos 6 perfiles son: (1) Investigación, educación y divulgación geográficas; (2) Tecnologías de la información geográfica; (3) Medio físico, recursos naturales y medio ambiente; (4) Planificación y gestión territorial; (5) Análisis territorial de la población y demografía; (6) Desarrollo regional y local.

Al mismo tiempo, el Libro Blanco aporta una propuesta de 64 competencias que un graduado en Geografía y O.T. debería adquirir en su formación, distinguiendo entre: (a) competencias generales (de tipo instrumental; personal; sistémicas y otras) y (b) específicas (académicas, disciplinares, profesionales y otras).

Las competencias generales ya venían definidas por el Ministerio, ya que la propia Convocatoria de ANECA para la elaboración del Libro Blanco de la titulación proporcionaba una lista inspirada en la propuesta del proyecto Tuning (Tuning Project, 2008). En cuanto a las competencias específicas, dicha convocatoria indicaba únicamente un esquema de agrupación que distinguía entre 4 modalidades: (1) competencias académicas, que desarrollan los esquemas interpretativos que utilizan los geógrafos; (2) competencias disciplinares, es decir, aquellos conocimientos básicos que se deben adquirir; (3) competencias profesionales, es decir, las habilidades propias de la práctica profesional del geógrafo y (4) Otras competencias específicas referidas a habilidades relacionadas con la capacidad de ordenar y sintetizar información de origen diverso, así como con la capacidad de explicar, transmitir y proponer soluciones a problemas complejos, especialmente suscitando acuerdos en equipos interdisciplinares.

Con estas referencias de partida, el siguiente apartado presenta los resultados del análisis de las competencias de las asignaturas de Geografía de la Población objeto de estudio.

4. LAS COMPETENCIAS EN LAS ASIGNATURAS DE GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN DEL GRADO EN GEOGRAFÍA Y ORDENACIÓN DEL TERRITORIO

Los Grados de Geografía y O.T. de las universidades españolas cuentan en sus planes de estudio, como mínimo, con una asignatura de contenido específico en Geografía de la Población, aunque su denominación varía según los casos (tabla 1). Aunque la opción preferida sigue siendo la de “Geografía de la Población” (en 15 de las 26 universidades), también puede denominarse “Geodemografía” (en 4 ocasiones), mientras que en 2 ocasiones aparecen unidas “Geografía de la Población” y “Geografía Económica/actividades económicas” y en otra la asignatura es “Geografía Humana I”. Sólo en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) se opta por el nombre de “Demografía”, mientras que en Lleida el nombre es “Geografía de la Población i Demografía”.

En cuanto a su ubicación en el contexto del currículo del estudiante, estas asignaturas se encuentran, mayoritariamente, en el tramo inicial de la formación universitaria, bien como obligatorias (la gran mayoría), bien como créditos de Formación Básica. En concreto, 19 de las 26 se imparten en 2º curso, mientras que sólo 3 en 1º (las tres en el segundo semestre). Únicamente en dos casos se imparten en 3º. Finalmente, indicar que estas asignaturas tienen una carga de 6 ECTS, excepto en Girona (12 ECTS, compartidos entre “Geografía Económica i de la Población”) y en Lleida (7,5, destinados a “Geografía de la Población i Demografía”). Por lo tanto, se trata de una oferta de asignaturas altamente comparable entre sí, dada la similar naturaleza y duración de las mismas. Un apunte más a realizar es que en 17 de los 26 grados en Geografía y OT no existe ninguna asignatura específica más, ya sea obligatoria u optativa, que permita ampliar los contenidos geodemográficos, de forma que, en estos casos, la asignatura a la que nos referimos es la primera y la última en el currículum del estudiante de esta materia.

La explotación de las tabulaciones realizadas a partir del vaciado de competencias explicitadas de las guías docentes permite extraer conclusiones en tres ámbitos distintos. Un primer ámbito tiene que ver con las características de las propias competencias. Más allá de su contenido, tema que abordaremos más tarde, es necesario señalar la detección de numerosos casos donde las competencias que se indican presentan algunas deficiencias, bien sean por su número, su redacción o su naturaleza. Así, si bien cabe reconocer la dificultad de fijar el número

ideal de competencias que una asignatura de 6 ECTS puede desarrollar, sí cabe señalar que, entre las asignaturas observadas, únicamente el 38 % se incluiría en una horquilla de entre 5 y 12 competencias. En cambio, las guías docentes del 42 % de las asignaturas indican que se trabajan más de 13 competencias –cifra que parece difícilmente alcanzable–, frente a un 19% que mencionan un número inferior a 4. En algunos casos también se ha detectado una escasa concreción en la formulación de la competencia, circunstancia que impide ver con claridad el verdadero papel desempeñado por la misma en la capacitación del estudiante. Otro de los problemas frecuentes es el marcado desequilibrio entre competencias generales y específicas y, sobre todo, un excesivo protagonismo de competencias muy próximas a objetivos formativos, herencia de un pasado en el que las asignaturas se concebían exclusivamente en términos de transmisión de conocimientos (De Cos et al., 2010). En algunos casos extremos, las competencias a las que se alude no pueden ser consideradas como tales. La impresión general a la que se llega es que la falta de experiencia y de tradición en el diseño de asignaturas en términos de competencias ha llevado a que esta tarea no siempre se haya realizado de forma adecuada.

Universidad	Titulación (*)	Nombre de asignatura	Tipos de competencias			Total	General+Transversal	
			Generales	Transversal	Específicas		Total	% sobre total
Alicante	1	Geografía de la Población	9	0	9	18	9	50,0
Autónoma de Barcelona	1	Demografía	3	0	2	5	3	60,0
Autónoma de Madrid	1	Geografía de la Población	0	0	15	15	0	0,0
Barcelona	3	Geografía de la Población	0	1	2	3	1	33,3
Cantabria	1	Geodemografía	4	0	2	6	4	66,7
Castilla-La Mancha	1	Geografía de la Población	0	0	1	1	0	0,0
Complutense	1	Geografía de la Población	0	0	11	11	0	0,0
Extremadura	1	Geografía de la Población	0	8	6	14	8	57,1
Girona	5	Geografía económica i de la Població	0	3	5	8	3	37,5
Granada	2	Geografía humana I: G ^o de la población	15	0	5	20	15	75,0
Illes Balears	3	Geografía de la Població	4	1	1	6	5	83,3
La Laguna	1	Geografía de la Población	0	3	1	4	3	75,0
León	1	Geografía de la Población	11	0	5	16	11	68,8
Lleida	1	Geografía de la Població i Demografia	1	0	0	1	1	100,0
Málaga	2	Fundamentos de G ^o Humana I	3	0	4	7	3	42,9
Murcia	1	Geografía de la Población	0	5	10	15	5	33,3
Oviedo	1	Geografía de la Población	10	0	3	13	10	76,9
País Vasco	1	Geografía de la Población	0	0	6	6	0	0,0
Las Palmas	1	Geodemografía	0	0	3	3	0	0,0
Rovira i Virgili	1	Geodemografía	1	0	6	7	1	14,3
Salamanca	3	Geografía de la Población	0	5	9	14	5	35,7
Santiago de Compostela	1	Geodemografía	0	0	0	0	0	---
Sevilla	2	Geografía de la Población y de las Actividades Económicas	0	8	9	17	8	47,1
Valencia	4	Geografía de la Población	6	0	8	14	6	42,9
Valladolid	1	Demografía	28	0	30	58	28	48,3
Zaragoza	1	Geografía de la Población	3	0	4	7	3	42,9

(*) Titulación: (1) Geografía y Ordenación del Territorio. (2) Geografía y Gestión Territorial. (3) Geografía. (4) Geografía y Medio Ambiente.

(5) Geografía, Ordenación del Territorio y Gestión Ambiental.

Tabla 1. Asignaturas de Geografía de la Población en las universidades españolas y tipos de competencias.

Fuente: Elaboración propia a partir de Guías docentes consultadas en las webs de las Universidades.

Un elemento más a añadir es la falta de concordancia con la propuesta del Libro Blanco, de manera que tan sólo un 46 % de las guías usa de forma fiel una selección –más o menos amplia– de las competencias propuestas por el documento. Por tanto, su voluntad de servir como referente al diseño de los planes de estudio no parece haber conseguido plenamente su cometido.

Dejando de lado la dimensión más formal, un segundo ámbito a considerar consiste en una valoración que vaya más allá y profundice en qué competencias se incluyen y, sobre todo, con qué finalidad, ya que esto nos permitirá cumplir con el objetivo de esta comunicación. Desde un punto de vista general, los resultados de la explotación muestran que el tipo de competencia más frecuente son las Instrumentales, que suponen casi un 20 % del total de las mencionadas. Si bien en segundo lugar se sitúan las de tipo Académico (16%), cabe destacar que la tercera posición es ocupada por las de corte Profesional (15%). En cambio, las que cuentan con una menor representación son las de carácter Sistémico (8%).

En lo que se refiere a competencias concretas (figura 1), encontramos un reconocimiento de la utilidad de la asignatura al servicio de la vertiente práctica y en la adquisición de determinadas competencias que tienen que ver con la transversalidad de la formación tanto en habilidades, destrezas, capacidades como conocimientos. Sin embargo, incluso en aquellas competencias en las que hay mayor coincidencia, es decir, las que tienen que ver con el manejo de información (“capacidad de análisis y síntesis”, “elaborar e interpretar información estadística”, “capacidad de gestión de la información” u “ordenar y sintetizar información”) o las que se basan en la relación espacio-temporal (“interrelación de fenómenos a distintas escalas territoriales” o “combinar las dimensiones temporal y espacial en la explicación de los procesos socioterritoriales”), el número de guías docentes que las incluyen no superan la mitad de los casos potenciales. La heterogeneidad es, por tanto, un hecho, lógico, en parte, dada la diversidad de enfoques del contenido del nuevo Grado así como por las múltiples posibilidades de distribución interna de competencias entre distintas asignaturas. Sin embargo, es también la mejor evidencia de la ausencia de un mínimo común que, tal vez, fuese deseable. Esta heterogeneidad ha sido también señalada por el informe de evaluación de las estructuras de los Grados en Geografía y OT realizado por la AGE (2016) que compara la arquitectura de estos grados a nivel de módulos, materias y asignaturas.

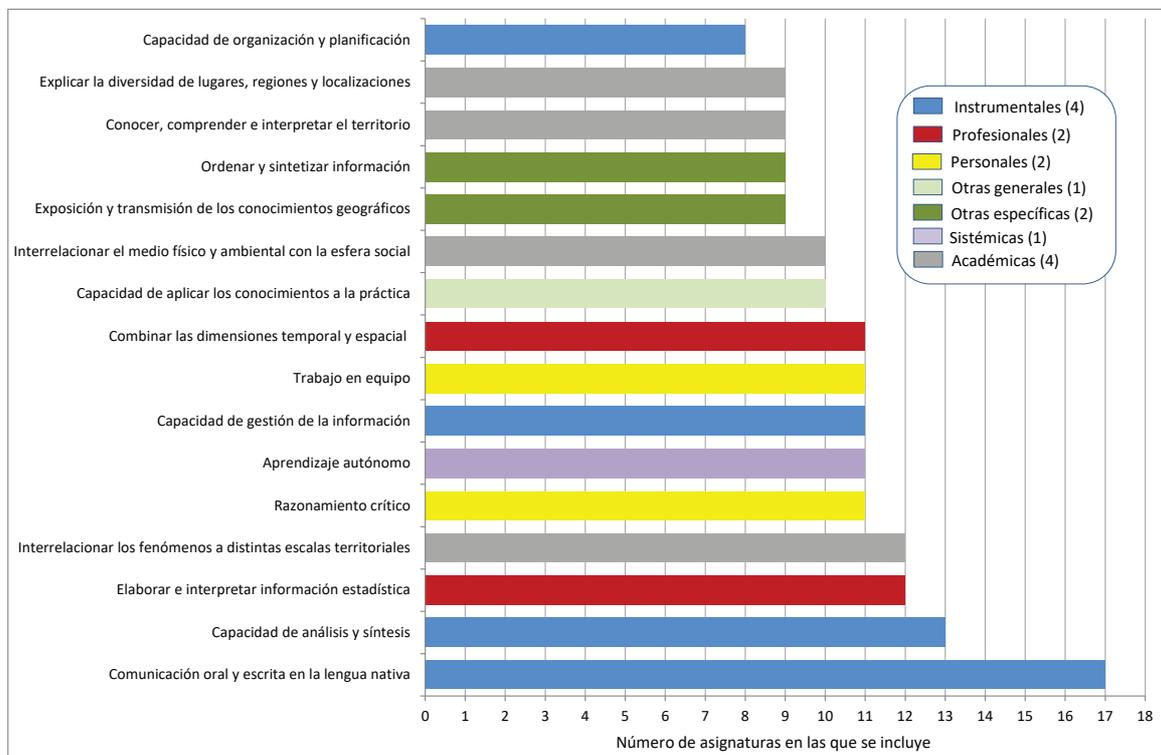


Figura 1: Competencias más frecuentes citadas en las guías docentes de la asignatura Geografía de la Población. Fuente: Elaboración propia a partir de Guías docentes consultadas en las webs de las Universidades

Finalmente, el tercer ámbito sobre el que reflexionar se centra en la aportación de esta asignatura a las nuevas demandas que desde la sociedad recaen sobre la formación universitaria. Es bien sabido que los conocimientos técnicos son necesarios para los estudiantes actuales pero también lo son los valores y actitudes que habrán de propiciar un uso responsable de aquéllas y del espacio. Según los perfiles formativos descritos, la docencia universitaria debe perseguir la formación integral y comprometida de los estudiantes (Segrelles, 2001). En concreto, en relación con la Geografía de la Población, esta afirmación hace referencia a los numerosos problemas demográficos y de las desigualdades sociales existentes. Ello implica no sólo la adquisición de conocimientos o competencias de distinta naturaleza, sino también insistir en la necesidad de transmitir actitudes y valores, en la línea de lograr una enseñanza comprometida con el progreso, a la vez que contribuimos a elaborar una ética social consensuada (Segrelles, 2001).

En la misma línea, se hace necesario un mayor compromiso ante la realidad económica, social y cultural de nuestro entorno, por cuanto es importante desarrollar capacidades personales encaminadas a la participación en la construcción de la colectividad. Como se ha indicado, y para que la Universidad no se confunda exclusivamente con una mera oficina de empleo, hay que trabajar los valores y actitudes, formas de pensar y criterios para actuar ante los problemas actuales, incluidos los de tipo demográfico, que también contribuyen a enfrentarse al reto del crecimiento intelectual continuo (Almoguera, 2015). Eso implica fomentar nuevas actitudes, que proporcionarán formas alternativas de enfrentarse al reto del crecimiento intelectual continuo.

En apartado anterior ya se indicaba que de los seis perfiles profesionales que reconoce el Libro Blanco del Título de Geografía y O.T. es el de “Análisis territorial de la población y demografía”, reconocido también por el Colegio de Geógrafos como uno de los campos de trabajo de licenciados en Geografía (Mongil y Torroja, 2004). En este perfil, y como característica formativa, aparece la “Demografía social”, para la que se deberían trabajar competencias que expliquen e interpreten el espacio desde el punto de vista social. Por ello, la Geografía de la Población y la Demografía se presentan como disciplinas transversales desde las que analizar y explicar los principales problemas de índole socio-territorial. El estudiante no sólo debe aprender a realizar un buen diagnóstico de la realidad social y las alternativas que existen a los problemas, sino también transmitir la conciencia crítica, por lo que las actitudes éticas están en la base y son imprescindibles para estas tareas.

Sin embargo, únicamente las competencias “sensibilidad a la diversidad” y el “reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad” dan respuesta a esa necesidad. En cambio, éstas aparecen de forma muy minoritaria entre las competencias de las asignaturas analizadas. A excepción de estas dos competencias que abordan el tema de la diversidad, sólo el “compromiso ético” (en 7 Guías, el 26,9% de las 26 analizadas) y la “sensibilidad a temas ambientales” (en 2 Guías, el 7,7%) recuerdan la importancia que tienen las cuestiones éticas y de sensibilización de la población, aunque sea de temas ambientales, en este caso, y no relacionados con los demográficos. Tengamos en cuenta que la competencia “conocimiento de otras culturas o costumbres” no se ha considerado en ninguna Guía Docente. A pesar de que, lógicamente, se ha podido optar por no tener en cuenta estas competencias o bien por trabajarlas en otras asignaturas, parece que se desaprovecha la potencialidad de la asignatura para el trabajo de dichas capacidades; sería deseable, por lo tanto, que aparecieran con más frecuencia competencias del tipo “sensibilidad a la diversidad social”, o formar en la “sensibilidad a los problemas o desigualdades sociales”, o incluso en el “compromiso ético hacia poblaciones desfavorecidas”.

Aunque suele tratarse de una situación minoritaria, merece la pena una última reflexión en relación a la inclusión de competencias poco adecuadas para la asignatura Geografía de la Población. Esta afirmación se fundamenta en tres argumentos. Una primera situación responde a la inclusión de competencias de gran complejidad, las cuales, en principio, requieren de un mayor grado de madurez del estudiante y, por tanto, parece recomendable su incorporación en estadios más avanzados de la formación universitaria. Este es el caso de competencias relacionadas con la gestión y toma de decisiones o aquellas que fomentan el “liderazgo” y la “iniciativa y espíritu emprendedor”.

Una segunda situación se constata en aquellas competencias que, pese a incluirse en la guía docente de la asignatura, se apuntan como de difícil consecución, ya que no se explicitan las actividades formativas que se prevén para trabajarlas o bien para evaluarlas, es por ejemplo el caso de “Conocimiento de una lengua extranjera”. La tercera situación se adentra en un terreno con límites todavía más borrosos, si cabe, ya que hay asignaturas en las que no se sabe si se desarrolla una determinada competencia por primera vez, si se usan competencias ya adquiridas en otras asignaturas previas, o se esbozan competencias que se trabajarán posteriormente en otras asignaturas. Nos referimos por ejemplo a “Expresar información cartográficamente”. Este es una cuestión difícil de evaluar pero que explicaría el exceso de competencias en algunos de los casos analizados, al tratarse de aspectos que se usan durante la asignatura, pero no competencias propias de la asignatura.

Para finalizar, sólo destacar la gran heterogeneidad de competencias que aparecen en las Guías Docentes, la diversidad de perspectivas abordadas, y la notable dispersión de competencias en cuanto a la formación que se pretende que alcancen los futuros geógrafos respecto al estudio de la población. Ante esto, quizás sería deseable la existencia de una base competencial común para asegurar la adquisición de un mínimo de competencias por tipos.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

A pesar de la transcendencia otorgada a las competencias en toda la documentación sobre el EEES y la insistencia sobre la importancia de su correcto uso, la revisión de las competencias que constan en las asignaturas de contenido geodemográfico de los Grados en Geografía y O.T. deja aún un espacio de mejora hacia la convergencia y adaptación a este nuevo enfoque metodológico. Esta afirmación es evidente cuando se revisan las guías docentes y se observan las disfunciones existentes de índole diversa: excesivo número, redacción ambigua, confusión entre competencia y objetivos formativos o selección de las mismas competencias en la asignatura introductoria de Geografía de la Población, por ejemplo, de segundo curso y una optativa de especialización de ese mismo Grado.

Sin olvidar el intento de coordinación que supuso la propuesta del Libro Blanco, la realidad muestra ya no sólo la gran diversidad de las competencias incluidas en las asignaturas consultadas, sino también estilos de formulación distintos de las mismas, que complican la comparación de asignaturas. Obviamente, no existe un corpus consensuado unánimemente sobre cómo formular competencias y, de hecho, los responsables de la universidades encargados de elaborar las memorias VERIFICA² bebieron de diferentes modelos, con

² VERIFICA es el programa de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que evalúa las propuestas de los planes de estudios de títulos diseñados en consonancia con el EEES. Consta de un aplicativo a rellenar con distintos campos como la justificación de la titulación, los objetivos, competencias o salidas profesionales, el plan de estudios y otros indicadores de seguimiento de la titulación.

frecuencia dirigidos desde los propios estamentos superiores de la Universidad. Todo ello en un contexto de falta de experiencia de trabajo con competencias (al igual que de otros muchos conceptos, como materia o módulo, horas de trabajo dirigido o autónomo, evaluación continuada, uso de rúbricas en la evaluación, etc.) y de prisas por elaborar una memoria en los cortos plazos estipulados por las universidades y el Ministerio para la aprobación de nuevas titulaciones, a menudo sin tiempo para una reflexión en profundidad.

En esta línea, Florido y Jiménez (2012) apuntan que los errores que reducen las posibilidades de éxito de la reforma son la falta de coordinación, las inercias que buscan mantener el *statu quo* vigente hasta el momento, además de la falta de financiación y de aportación de recursos humanos. Igualmente, Bernal (2007) insiste en la importancia de contar con la voluntad clara y convencida del profesorado para poder llevar a cabo con garantías una reforma de dicho calado, factor no siempre tenido suficientemente en cuenta. Por todos estos motivos, cobra sentido la necesidad de una revisión más serena de la planificación incluida en los documentos VERIFICA, tanto más ahora que se dispone de experiencia en el nuevo escenario de la reforma universitaria.

Aunque el análisis de las guías ha puesto de manifiesto la dispersión y diversidad de competencias, también es cierto que un conjunto de guías docentes de la asignatura de Geografía de la Población presenta una base competencial similar, proporcionando algunos puntos de encuentro que permitirían la construcción de una base común. Es importante, además, poner el acento en el hecho de que esas coincidencias se producen con cierta preferencia en competencias instrumentales y profesionales, es decir, en aquellas que enlazan de forma más directa con los nuevos preceptos de fomento de la vertiente más aplicada y los aspectos técnicos, en este caso relativos al análisis espacial de la población y sus implicaciones. Obviamente, es difícil obtener conclusiones definitivas exclusivamente a partir del estudio de las competencias declaradas en las guías docentes sin profundizar en el temario, en las estrategias didácticas para la adquisición de las mismas, o en las evidencias para su evaluación. No obstante, sí es posible este primer nivel de análisis cuyo resultado, sin ser definitivo, es bastante sintomático de la situación.

Hasta el momento, se ha logrado una cierta convergencia europea, basada en la estructura de la formación universitaria (Grado/Máster) y en el trabajo con el crédito europeo. Esta convergencia estructural también se puede identificar a escala nacional, en parte por las directrices marcadas por el Ministerio y en parte por la implicación institucional de las Universidades (Sánchez y Zubillaga, 2005). Sin embargo, la convergencia se diluye cuando aumenta el detalle de análisis y, por ejemplo, nos fijamos en la concepción de una misma asignatura como el caso que hemos abordado.

Este diagnóstico otorga sentido a los foros de discusión generados para abordar estos aspectos, caso de la Mesa de docencia del Grupo de Población de la AGE, la sesión sobre Guías docentes de la asignatura Geografía Económica que tuvo lugar en el marco de las VII Jornadas del Grupo de Trabajo de Geografía Económica de la AGE, celebradas en Santiago de Compostela en Julio de 2016, o el artículo de Rodríguez Espinosa et al. (2016) titulado “Competencias en Tecnologías de la Información Geográfica en los estudios universitarios: reflexión y propuestas participativas”, publicado en *Cuadernos Geográficos* en 2016. La experiencia tras los primeros años de trabajo en el nuevo marco universitario, junto con el diálogo conjunto de los actores involucrados en la renovación docente (colectivo de profesores, profesionales insertados en el mercado laboral y estudiantes), tiene que dar su fruto y contribuir al continuado esfuerzo de mejora de la docencia universitaria, atenta al nuevo perfil pro-

fesional de los geógrafos, a las demandas del mercado laboral, a las necesidades de la sociedad y también al perfil cambiante del estudiante universitario del siglo XXI (De Miguel y De Lázaro, 2016).

Finalmente, las últimas consideraciones a realizar se centran en la necesidad de revisión del propio Libro Blanco del Título de Geografía y Ordenación del Territorio, puesto que ya que han pasado doce años desde su redacción y, además, se cuenta ahora con el bagaje que ha supuesto su aplicación durante diversas promociones de estudiantes. Por tanto, ahora es posible valorar la idoneidad de dicho listado al igual que sus posibles carencias. En este sentido, es necesario señalar dos líneas de trabajo a considerar. En primer lugar, la existencia de competencias de contenido muy parecido que tal vez sería conveniente simplificar y, en segundo lugar, algunas capacidades que, pese a la gran lista de competencias indicada por el Libro Blanco, no se explicitan como objetivos a desarrollar.

La lectura de las competencias recogidas en el Libro Blanco pone en evidencia que hay competencias de contenido muy similar, al menos a partir de su redacción, lo que pudiera parecer repetitivo y generar dudas sobre los matices que incluye cada acepción. Si bien las diferencias se encuentran en el tipo de competencia de la que se trata (instrumental, personal, sistémica, académica, disciplinar, profesional u otra), la frontera entre distintas propuestas aparece como excesivamente borrosa. Así sucede, por ejemplo, con “Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad” (general, personal), “Sensibilidad de la diversidad” (general, otras competencias generales) o “Conocimiento de otras culturas y costumbres” (general, sistémica), que se encargan de trabajar aspectos muy similares, o bien con “Capacidad de análisis y síntesis” (general, instrumental) u “Ordenar y sintetizar información” (específica, otras competencias específicas). En el caso de “Motivación por la calidad” (general, sistémica) y de “Actitud sistemática de cuidado y precisión en el trabajo” (general, otras competencias) o de “Comunicación oral y escrita en la lengua nativa” (general/instrumental) y “Exposición y transmisión de los conocimientos geográficos” (específicas, otras competencias específicas) o de “Sensibilidad por temas ambientales” (general, sistémica), “Generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales” (específica, académica), de nuevo se incluyen contenidos que se solapan. Una revisión del listado actual, avanzando hacia una propuesta de competencias más reducida, de redacción inequívoca y eliminando solapamientos, simplificaría y aclararía el mapa propuesto en el pasado.

Un segundo aspecto a señalar debe hacer énfasis en los contenidos ausentes en la formulación de competencias incluidas en el Libro Blanco y que, a la vista de los análisis realizados recomendaríamos se incluyeran en posteriores revisiones del mismo y en las actuales guías docentes en materia de población. Estas cuestiones se detallan a continuación.

Sería conveniente la mención explícita de la perspectiva social e integradora de la Geografía. Si uno de los valores que se han reivindicado de la Geografía ha sido su capacidad integradora, esta cuestión adquiere un papel especial en la definición de la disciplina. Es cierto que este espíritu se recoge bien a través de sinónimos (transversal, multidimensional...), bien en la redacción de competencias como “Interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana” o “Relacionar y sintetizar información territorial transversal”, entre otras, sería recomendable, sin embargo, su alusión específica.

Igualmente, parece apropiada la inclusión de competencias específicas relacionadas con aspectos de género, derechos humanos, cultura de la paz, valores democráticos y sostenibilidad. Al margen de la posible “moda” en el uso de estos términos o de que sean

aspectos que puedan estar recogidos en concepciones más amplias (diversidad, compromiso ético, etc...), son enfoques de suficiente calado como para recomendar su consideración específica en la redacción de competencias. De hecho, son numerosos los casos de Grados donde incluyen *motu proprio* competencias en estos campos.

Otro de los aspectos que sorprenden es la presencia de competencias que ahondan en lo medioambiental y, en cambio, la escasez del término “social”. De hecho, se explicita como competencias “sensibilidad por temas ambientales” o “generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales”, pero no hay ninguna competencia de similar espíritu en el campo de lo social. En concreto, el concepto “social” aparece sólo en la competencia “Interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana”, además en la de “Geografía humana, económica y social”. Parece conveniente, por tanto, destacar la voluntad de generar sensibilidad e interés por los temas sociales junto con los medioambientales.

Igualmente, sería conveniente la inclusión de competencias referidas al ciclo de trabajo de la información que se inicia por la búsqueda y se termina con el análisis y redacción de conclusiones, pasando por el tratamiento y visualización de resultados -lo que se conoce actualmente como *dataviz*-. Si bien el espíritu de estas capacidades aparece fragmentado en diversas competencias, en varias guías docentes se reivindica como un todo integrado y se redacta en forma de una única competencia.

Estas competencias son en gran parte coincidentes con las que se señalan como habilidades necesarias para desempeñar cualquier labor profesional en el siglo XXI: entre ellas aplicar un pensamiento holístico, extraer conocimiento útil de la información, ser analistas de datos y ser capaces de transmitir los resultados adecuadamente mediante su expresión gráfica y cartográfica (Enna, 2014).

Finalmente, siguiendo las recomendaciones europeas debemos abordar el objetivo de acercar la educación al mercado de trabajo, aproximando la experiencia del aprendizaje a la realidad del entorno laboral. Esto implica la inclusión de competencias que se refieran al emprendimiento, así como la búsqueda de alianzas entre educación y empresas. Se trata de un reto pendiente que debemos afrontar en los próximos años y en el que las asignaturas de corte geodemográfico pueden contribuir de forma decidida.

6. BIBLIOGRAFÍA

AGE, 2016. *Análisis de la estructura de los planes de estudio de los Grados de Geografía vigentes*. [En línea] Disponible en: <<http://www.age-geografia.es/site/wp-content/uploads/2014/12/Informe-sobre-la-Estructura-de-los-Grados-de-Geograf%C3%ADa.pdf>>

[Último acceso 26 de abril de 2016]

Almoguera Sallent, P., 2015. “La docencia de la Geografía en la Universidad Española. Revisión crítica de tareas y postulados”. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 29, pp. 9-24.

Álvarez, V.; García, E.; Gil, J. y Romero, S., 2004. *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, Madrid: EOS.

Álvarez, V.; García, E.; Gil, J. y Romero, S., 2005. *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el Área de Humanidades*, Madrid: EOS.

ANECA, 2004a. *La integración del Sistema Universitario Español en el espacio europeo de Enseñanza Superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. [En línea] Disponible en: <<http://www.ub.edu/comint/pdi/docs/docmarcmeed.pdf>> [Último acceso 22 de noviembre de 2012]

ANECA, 2004b. Libro Blanco del *Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid: ANECA. [En línea] Disponible en: <www.aneca.es/media/150444/libroblanco_jun05_geografia.pdf> [Último acceso 26 de septiembre de 20106]

Bernal, J.L., 2007. *Pautas para el diseño de una asignatura desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. [En línea] Disponible en: <http://www.unizar.es/ees/doc/pautas_ects.pdf> [18 de septiembre de 2015]

CES. 2015. *Informe competencias profesionales y empleabilidad*. Madrid: Consejo Económico y Social. Informe 03-2015. [En línea] Disponible en: <<http://www.ces.es/documents/10180/2471861/Inf0315.pdf>> [12 julio de 2016]

COMISIÓN EUROPEA, 2012. *Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos* [COM(2012) 669 final].

De Cos, O.; Meer, Á. De y Reques, P., 2011. Formación de geógrafos y aprendizaje basado en competencias: balance de un plan de innovación docente. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, XVI, 920. [En línea] Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-920.htm>> [14 junio de 2016]

De Cos, O. de y Reques, P., 2010. “Espacio Europeo de Educación Superior y Geografía: La importancia de la formación en competencias y empleabilidad”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 52, pp. 295-312.

De Miguel, M. (dir.), 2005. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. [En línea] Disponible en: <http://www.uvic.es/sites/default/files/Ensenanza_para_competencias.PDF> [Último acceso 3 mayo de 2016]

De Miguel González, R. y De Lázaro y Torres, M^a. L. 2016. “Educating geographers in Spain: geography teaching renewal by implementing the European Higher Education Area”. *Journal of Geography in Higher Education*, 4 (2), pp. 17.

Enna, Nicholas, 2014. “10 Skills The Workforce of the Future Will Need”, *The Huffingtonpost* 29 de Mayo de 2014. [En línea] Disponible en <http://www.huffingtonpost.com/nicholas-enna/workforce-of-the-future_b_5412251.html?utm_hp_ref=tw> [Último acceso 17 de junio de 2016].

Escudero Escorza, T., 2016. “Recordando Bolonia“. *Heraldo de Aragón*, 07-03-2016, p. 21.

Esparcia Pérez, J. y Sánchez Aguilera, D., 2012. “De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de Geografía en las universidades españolas”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 58, pp. 405-427.

Florido, C. y Jiménez, J.L., 2012. “Cómo no adaptar una asignatura al EEES: Lecciones desde la experiencia comparada en España”. *e-pública. Revista electrónica sobre la enseñanza de la Economía Pública*, 10, pp. 24-48. [En línea] Disponible en: <<http://e-publica.unizar.es/wp-content/uploads/2015/09/103FLORIDO.pdf>> [Último acceso 1 mayo de 2016]

Mongil, D. y Tarroja, A., 2004. “Los perfiles profesionales de la Geografía Española” en M^a D. García Ramón et al., eds. *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional*. Madrid: Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, pp. 351-374.

Oliveros, L., 2006. “Identificación de competencias: una estrategia para la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior”. *Revista Complutense de Educación*, 17, 1, pp. 101-118.

Oxford Economics, 2012. *Global Talent 2021: How the New Geography of Talent Will Transform Human Resource Strategies*. London: Oxford Economics. [En línea] Disponible en: <<https://www.oxfordeconomics.com/Media/Default/Thought%20Leadership/global-talent-2021.pdf>> [Último acceso 16 junio de 2016]

Pedregal, B.; Vallejo, I. y; Aguilar, M., 2012. “Actualización curricular y docente mediante talleres prácticos: la experiencia del taller de elaboración de mapas de contaminación acústica”, *Serie geográfica*, 18, (Ejemplar dedicado a: Didáctica de la Geografía), pp. 89-99.

Rodríguez Espinosa, V.; Aguado, I.; Aguilera, F.; Bosque Sendra, J.; Chuvieco, E.; Escobar, F.; Gómez Delgado, M.; Salado, M^a Jesús y Sala, J., 2016. “Competencias en Tecnologías de la Información Geográfica (TIG) en los estudios universitarios: reflexión y propuesta participativas”. *Cuadernos Geográficos*, 55, 1.

Sánchez, P. y Zubillaga, A., 2005. “Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación”. *Revista de Educación*, 37, pp. 169-187.

Segrelles, J. A., 2001. “Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la universidad”. *Terra Livre*, 17 pp. 63-78.

Tuning Project., 2008. *Tuning Educational Structures. Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones Deusto. [En línea] Disponible en: <<http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>> [2 diciembre de 2009]

Whalley, W., Saunders, A. Lewis, R.A., Buenemann, M. y Sutton, P.C., 2011. “Curriculum development: Producing geographers for the 21st century”. *Journal of Geography in Higher Education*, 35, 3, pp. 379-393.