

INNOVACIONES DIDÁCTICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA

MARÍA ZÚÑIGA ANTÓN Y ÁNGEL PUEYO CAMPOS

*Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio, Universidad de Zaragoza
mz@unizar.es, apueyo@unizar.es*

RESUMEN:

Este trabajo hace un breve repaso de la situación actual de la geografía universitaria española en relación con el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. La adecuación a este marco ha supuesto la incorporación del trabajo mediante competencias a las titulaciones de grado que se vincula directamente con la empleabilidad de los estudiantes.

Este proceso se ha configurado como el desencadenante principal de la innovación en los grados de Geografía por diversas razones. La principal es que ha supuesto la modificación de los planes de estudio, buscando una mayor vinculación con la práctica profesional. Alcanzar niveles competenciales propios del mundo profesional implica modificaciones a todos los niveles de la práctica docente desde la planificación a las metodologías empleadas y los propios sistemas de evaluación. Todos estos cambios se han materializado en una serie de innovaciones que tratan de exponerse en este trabajo.

PALABRAS CLAVE:

Innovación metodológica, Docencia Universitaria, Espacio Europeo de Educación Superior, competencias.

I. INTRODUCCIÓN: LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

En los últimos años el sistema universitario español se ha tenido que renovar con el propósito de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Completar adecuadamente esta adaptación es un reto aún vigente para

el sistema universitario, pero hacerlo con éxito lo es también para la sociedad española (Esparcia y Sánchez, 2012). Este proceso ha supuesto una oportunidad para modernizar las estructuras de las titulaciones, incorporar nuevos enfoques en el proceso de enseñanza-aprendizaje, renovar las estrategias y métodos docentes, superar muchas de las inercias que la educación superior ha arrastrado durante años pero sobre todo ha sido la ocasión para adecuar la formación a las necesidades de empleabilidad de los alumnos que la sociedad exige.

Toda la reestructuración de los estudios universitarios ha supuesto que en la actualidad (curso 2012-2013) coexistan 26 licenciaturas de Geografía con 26 grados, que llegan a 32 si se tienen en cuenta aquellos que comparten la formación con Historia. La adscripción de los grados a Ramas de Conocimiento ha sido desigual, incluyéndose en unos casos en Ciencias sociales y jurídicas (61,5%), en otros a Arte y Humanidades (34,5%) o a ambas (4%). La renovación ha afectado incluso al nombre de las titulaciones, que reflejan hasta 5 versiones diferentes, todas reconocen como principal la nomenclatura de Geografía pero se añaden referencias a la Ordenación del Territorio, la Gestión Ambiental o el Medio Ambiente, todas ellas vinculadas no tanto a la vertiente académica de la Geografía como a los perfiles profesionales que derivan de la misma.

Respecto a la distribución territorial de los grados y licenciaturas en todas las comunidades autónomas hay al menos una titulación excepto en Navarra y la Rioja, a nivel de postgrados la representación es menor, puesto que son siete las regiones que no tienen ninguno implantado y el número total asciende a 22, aunque con temáticas escasamente diversificadas (Esparcia y Sánchez, 2012).

Aun siendo una disciplina que tiene un largo recorrido en el mapa histórico de titulaciones en el sistema universitario español sigue teniendo un déficit importante de legitimidad, muchas empresas e instituciones desconocen las funciones y competencias que pueden desempeñar los geógrafos, para superar este problema se debería actuar en tres ámbitos estratégicos (Esparcia y Sánchez, 2012):

El profesorado: su grado de compromiso con los retos sociales y preparación para la implantación y consolidación del grado.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje: su capacidad de formar en la adquisición de competencias preparando para el mundo profesional.

El alumnado: tradicionalmente la Geografía era seleccionada en segundas o terceras opciones pero el grado ha modificado esta tendencia lo que implica que los estudiantes tienen ahora expectativas más claras.

2. LA ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR COMO DESENCADENANTE DE LA INNOVACIÓN EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

El proceso de convergencia con el EEES se ha convertido en los últimos años en el principal desencadenante de la innovación didáctica y metodológica en la enseñanza universitaria en España debido principalmente a dos factores: por un lado ha conllevado la modificación de los planes de estudio y por otro ha traído a primer plano la necesidad de vincular las titulaciones universitarias con la práctica profesional. Tener en cuenta las necesidades que la sociedad tiene respecto a la Geografía implica, a su vez, trabajar mediante competencias lo que supone una serie de cambios importantes a diferentes niveles del proceso enseñanza-aprendizaje: metodologías docentes, sistemas de evaluación, plataformas, formatos, coordinación...

2.1. La modificación de los planes de estudio

La adaptación al EEES ha supuesto la modificación estructural del principal instrumento docente universitario que son los planes de estudio; para llevar esto a cabo ha sido necesario un proceso de reflexión que ha dado lugar a propuestas que aúnan las tareas que los geógrafos deben desempeñar en la sociedad con los intereses y motivaciones de los colectivos responsables del cambio, especialmente el profesorado universitario (Esparcia y Sánchez, 2010).

Esto se ha materializado en el Libro Blanco para el diseño del Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio que reunió a ocho universidades, a la Asociación de Geógrafos Españoles y al Colegio de Geógrafos; se organizaron además reuniones con todos los directores de departamentos de Geografía para debatir los asuntos principales (Tulla, 2010). Los objetivos del proyecto integraron los siguientes aspectos (Libro blanco, ANECA, 2004):

1. Adaptar el título de Geografía a las directrices del EEES, de forma que permita los intercambios académicos y promueva un espacio europeo de oportunidades laborales.
2. Elaborar una propuesta de título que recoja un porcentaje de troncalidad y contenidos comunes para todas las Universidades españolas, con el fin de facilitar la movilidad del profesorado y de los estudiantes entre las diferentes universidades.

3. Analizar la situación de la Geografía en España y en los países europeos considerados más representativos de la enseñanza de la Geografía: la estructura y contenido de los estudios y la relación entre la oferta y la demanda de los mismos.
4. Analizar los principales perfiles profesionales, perfiles académicos y orientaciones ocupacionales, que permitan conocer la situación de la Geografía en la sociedad actual, así como su nivel de inserción laboral.
5. Definir y valorar la importancia de las competencias transversales (genéricas) y de las competencias específicas del título en relación con los perfiles profesionales. Diseñar y aplicar una encuesta a un colectivo representativo que permita obtener —junto con el informe de ocupaciones profesionales e inserción laboral del Colegio de Geógrafos— una orientación de cual debe ser la estructura y contenido del futuro título.
6. Diseñar una titulación que responda, al mismo tiempo, a una formación general en geografía, y a las crecientes demandas del mercado laboral, centradas en la ordenación del territorio, evaluación del medio físico, el medioambiente y la gestión de espacios naturales protegidos, las técnicas de información geográfica, el urbanismo y desarrollo local, entre otras materias, sin menoscabo de una formación universitaria básica.
7. Establecer mecanismos de evaluación de la calidad del título de grado, tanto en el proceso de su implementación como en las salidas profesionales de sus egresados.

Se propusieron dos estructuras de titulación, vinculada en un caso sólo a Geografía y en otro a Geografía y Ordenación del Territorio. En ellas se reflejan las directrices básicas del RD 1393/2007 en su estructura en créditos ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) que se consideran como *unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, como otras actividades académicas dirigidas, y que se mide por el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas* (González y Pagani, 2000).

PROPUESTA DE ESTRUCTURA PARA EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y O.T.

60 créditos ECTS Materias de formación básica (36 ECTS, como mínimo, materias de la rama de conocimiento del Grado). Primer curso completo o en los dos primeros cursos. 25% (se incluirían los créditos de Geografía como materia básica de la rama)

C O N T. O B L I G A T O R I O S	Teoría y Métodos 12 Créditos ECTS (5%)	Lenguajes y técnicas 30 ECTS (12,5%)	Contenidos geográficos fundamentales	Ordenación de los recursos y del territorio 30 ECTS (12,5%)
			Geografía Física 24 créditos ECTS (7,5%)	
			Geografía Humana 24 créditos ECT) (7,5%)	
			Geografía Regional 24 créditos ECT (7,5%)	
52,5%	Trabajo de fin de Grado 18 ECTS (7,5%)			
Contenidos optativos 36 ECTS (15%) de los cuales: Prácticas en empresa, hasta 15 ECTS (6,25%)				

PROPUESTA DE ESTRUCTURA PARA EL GRADO DE GEOGRAFÍA Y O.T.

60 créditos ECTS Materias de formación básica (36 ECTS, como mínimo, materias de la rama de conocimiento del Grado). Primer curso completo o en los dos primeros cursos. 25% (se incluirían los créditos de Geografía como materia básica de la rama)

C O N T. O B L I G A T O R I O S	Teoría y Métodos 12 Créditos ECTS (5%)	Lenguajes y técnicas 30 ECTS (12,5%)	Contenidos geográficos fundamentales	Ordenación de los recursos y del territorio 30 ECTS (12,5%)
			Geografía Física 24 créditos ECTS (7,5%)	
			Geografía Humana 24 créditos ECT) (7,5%)	
			Geografía Regional 24 créditos ECT (7,5%)	
52,5%	Trabajo de fin de Grado 18 ECTS (7,5%)			
Contenidos optativos 36 ECTS (15%) de los cuales: Prácticas en empresa, hasta 15 ECTS (6,25%)				

Figura 1: Propuestas de estructura para los planes de estudio de los grados de Geografía y Geografía y Ordenación del Territorio. (Figura tomada de Tulla, 2010).

Estas nuevas estructuras no lo son tanto en lo que refiere a contenidos como en su organización junto a procedimientos y actitudes, en definitiva en las competencias que el alumno deberá adquirir. La forma de impartir y evaluar estos tres aspectos pone de manifiesto la necesidad de mayor formación del profesorado que debe orientarse a la aplicación del nuevo modelo de docencia en el EEES, donde se diferencia claramente la docencia de actividad dirigida, la docencia de actividad supervisada y la docencia de seguimiento y evaluación. (Tulla, 2010).

Tal y como muestra la figura 1 las estructuras propuestas conceden una mayor importancia de la que tradicionalmente se le ha dado a la parte práctica, lo que se materializa a través de dos módulos: las asignaturas técnicas y el «Practicum». Las asignaturas instrumentales se entienden como aquellas que promueven el aprendizaje y manejo de técnicas para el tratamiento y análisis de la información geográfica, cuyo objetivo es aportar los métodos y técnicas necesarios para la captura de datos geográficos, su análisis cualitativo y cuantitativo, así como la expresión gráfica y cartográfica de los resultados. Se enmarcan aquí las asignaturas vinculadas con Cartografía, Fotointerpretación, Sistemas de Información Geográfica y Teledetección. La innovación en este sentido viene de la mano de su concepción de transversalidad y de necesidad de seguimiento e integración con el resto de asignaturas de contenidos geográficos fundamentales. Este contexto, que da importancia tanto a los contenidos teóricos como a destrezas y actitudes que solo son definibles y evaluables en la acción, ha favorecido la incorporación de la innovación didáctica y metodológica en la enseñanza de la geografía.

2.2. La vinculación de las titulaciones universitarias con la práctica profesional y la búsqueda de empleabilidad: el trabajo por competencias y sus implicaciones.

En la actualidad se conciben los grados y los postgrados como instrumentos para lograr la empleabilidad de los estudiantes (Esparcia y Sánchez, 2012), y como tal se reconocen en el marco de adaptación a los EEES. Este concepto está directamente relacionado con la formación en competencias ya que si la empleabilidad implica habilidad para obtener y/o conservar un puesto de empleo (Formichella y London, 2005), la organización de los títulos de grado a partir de las competencias que los titulados deben alcanzar facilitará su incorporación al mercado laboral (De Cos y Reques, 2010).

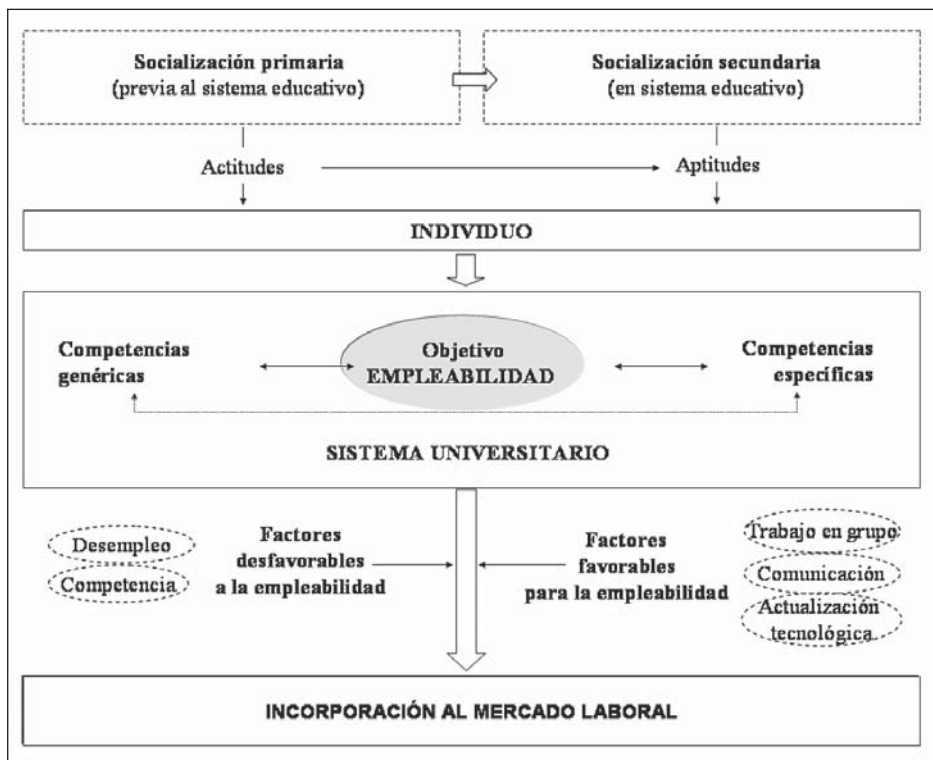


Figura 2: El sistema de relaciones entre elementos que intervienen en la empleabilidad, de Cos y Reques, 2010.

Muchos son los factores que influyen en la empleabilidad (Figura 2) antes y después del paso de los alumnos por el sistema universitario, pero todos aquellos que pueden mejorarse en esta fase de formación se pueden formular a modo de competencias (De Cos y Reques, 2010). Éstas se entienden como un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común, que sean similares pero no generalizables (Lasnier, 2000).

De esta manera el reto de los grados consiste en enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la adquisición por parte de los estudiantes tanto de contenidos como de habilidades y actitudes. Esto exige que las competencias estén adecuadamente identificadas y que el trabajo del profesorado sea coherente con este enfoque aplicándose a todos los niveles de la docencia: planificación, metodologías y evaluación. Por otra parte la empleabilidad de los estudiantes está

condicionada por que el sistema universitario sea capaz de coordinarse con otros agentes para vincularse de manera eficiente con la realidad profesional. Todos estos aspectos se van a desarrollar a continuación.

2.2.1. *Cuáles son las competencias identificadas para el desempeño de la profesión de geógrafo.*

De manera general se reconocen dos tipos de competencias: las transversales que son aquellas que son comunes a todos los perfiles profesionales y disciplinas mientras que las específicas son propias de un espacio profesional concreto (Hué, 2008).

El Libro Blanco abordó la elaboración de una lista de competencias de los dos tipos en base a las cuales las diferentes universidades han preparado sus propios listados que son la base de los planes de estudios. Las competencias específicas se subdividen a su vez en cuatro grupos: disciplinares, profesionales, académicas y otras; mientras que las genéricas se dividen en instrumentales, personales, sistémicas y otras (Figura 3).

Resulta curioso que tan solo una parte de las competencias se consideren como «profesionales», puesto que muchas de las que no están comprendidas en este apartado son necesarias en el desarrollo de la práctica profesional: *diseño y gestión de proyectos, comprender las relaciones espaciales o generar acuerdos en equipos interdisciplinares por señalar solo algunas de las más evidentes.*

El análisis de las competencias que finalmente han recogido los diferentes grados muestra que de manera interna no solo se clasifican respecto a su carácter transversal o específico, sino que se asocian con una vertiente más académica (buscar bibliografía, conocer fundamentos, aplicar el método científico...) o más profesionalizante, estos últimos tienden a estar más relacionados con aspectos más técnicos e instrumentales (Barnett, 2001).

La versión profesionalizante de las competencias tiene un peso significativo en el desarrollo de las titulaciones y que se considera parte fundamental de su desarrollo. Algunos conceptos clave de la actividad profesional aparecen directamente citados en la práctica totalidad de los grados; es el caso del manejo del trabajo a diferentes escalas, la capacidad de interpretar y gestionar el territorio, la toma de decisión, la posibilidad de redactar de manera profesional y, muy especialmente, el manejo de técnicas e instrumentos. Pero alguna de las universidades va más allá y reconoce como competencias «*Saber gestionar las diferentes relaciones con el cliente*», «*Tomar contacto con los aspectos rutinarios y menos atractivos de la profesión*» (Universidad de Valencia), «*Tener capacidad de entender*

el lenguaje y las propuestas de otros especialistas» (Universidad de Valladolid) o *«Habilidad para ser los protagonistas en suscitar acuerdos en equipos interdisciplinares»* (Universidad de Santiago de Compostela). Todas ellas son reflejo de un proceso de innovación estructural relevante que ha tenido lugar en los últimos años en la enseñanza universitaria española, puesto que destrezas tan vinculadas al mundo profesional no habían sido incorporadas hasta ahora a los planes de estudios universitarios. Cabe destacar como hecho a tener en cuenta que una parte importante de los profesores no ha desarrollado nunca una actividad profesional por lo que la capacitación para formar en este tipo de competencias tiene que venir de la mano de una preparación diferente, de una formación adicional o de la relación con colectivos que trabajan en el mundo laboral.

Por último y respecto a la definición de competencias en los grados vinculados a geografía por parte de las distintas universidades debe decirse que la característica principal es la disparidad. Por una parte la estructuración es diferente, por ejemplo una parte importante de universidades tan solo diferencian entre competencias específicas y genéricas (Zaragoza, Alicante, Extremadura, Sevilla, Autónoma de Barcelona, Cantabria, Oviedo...) mientras que otras subdividen con diferentes estructuras (León, Valladolid, Castilla-La Mancha, Málaga...). La otra característica que destaca es el número de competencias recogidas en las titulaciones, la media ronda las 25-40 competencias pero algunas universidades recogen más de 150. La diferencia radica en el grado de especificidad con el que se redactan.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES
DISCIPLINARES (SABER)	INSTRUMENTALES
Historia y pensamiento de la disciplina geográfica	Capacidad de análisis y síntesis
Espacios geográficos regionales	Capacidad de organización y planificación
Geografía humana, económica y social	Comunicación oral y escrita en la lengua nativa
Geografía física y medio ambiente	Conocimiento de una lengua extranjera
Ordenación del territorio	Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio
Métodos de información geográfica	Capacidad de gestión de la información
Metodología y trabajo de campo	Resolución de problemas
	Toma de decisiones

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES
PROFESIONALES (SABER HACER)	PERSONALES
Utilizar la información geográfica como instrumento de interpretación del territorio	Trabajo en equipo
Combinar las dimensiones temporal y espacial en la explicación de los procesos socioterritoriales	Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar
Relacionar y sintetizar información territorial transversal	Trabajo en un contexto internacional
Realizar propuestas de gestión territorial	Habilidades en las relaciones interpersonales
Gestionar la localización de servicios y actividades	Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad
Realizar diagnósticos integrados de la acción pública	Razonamiento crítico
Explicar los procesos de la actualidad mediática	Compromiso ético
Expresar información cartográficamente	SISTÉMICAS
Trabajo de campo y conocimiento directo del territorio	Aprendizaje autónomo
Elaborar e interpretar información estadística	Adaptación a nuevas situaciones
ACADÉMICAS	Creatividad
Conocer, comprender e interpretar el territorio	Liderazgo
Interrelacionar el medio físico y ambiental con la esfera social y humana	Conocimiento de otras culturas y costumbres
Combinar un enfoque generalista con un análisis especializado	Iniciativa y espíritu emprendedor
Interrelacionar los fenómenos a diferentes escalas territoriales	Motivación por la calidad
Explicar la diversidad de lugares, regiones y localizaciones	Sensibilidad hacia temas medioambientales
Comprender las relaciones espaciales	OTRAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES
Analizar e interpretar los paisajes	Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
Generar sensibilidad e interés por los temas territoriales y ambientales	Habilidades de investigación
	Capacidad de comunicarse de manera efectiva con no expertos en el tema
	Sensibilidad a la diversidad
	Capacidad de trabajo individual
	Diseño y gestión de proyectos
	Responsabilidad
	Actitud sistemática de cuidado y precisión en el trabajo
	Capacidad de contar con los imprevistos

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS TRANSVERSALES
OTRAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
Ordenar y sintetizar información	
Exposición y transmisión de los conocimientos geográficos	
Entender los problemas de forma multidimensional	
Gestionar la complejidad	
Ofrecer explicaciones sencillas a problemas complejos	
Generar acuerdos en equipos interdisciplinares	
Ofrecer nuevos usos a saberes tradicionales	
Capacidad de entender el lenguaje y las propuestas de otros especialistas	

Tabla 1. Relación de competencias específicas y transversales recogida en el Libro Blanco, ANECA, 2004.

2.2.2. Implicaciones en la planificación docente

El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en competencias tiene una serie de implicaciones importantes de cara a la planificación, por supuesto de las titulaciones pero también de las asignaturas.

En primer lugar el grado debe repartir entre las distintas asignaturas la responsabilidad de contribuir a la consecución de cada una de las competencias. Resulta evidente que una asignatura de primer curso no puede contribuir del mismo modo a una competencia que otra de último curso, es por esto que las competencias se descomponen en resultados de aprendizaje que son cometido directo de cada una de las materias.

Respecto al profesorado son dos las exigencias irrenunciables que se deben abordar: transparencia y coordinación.

La transparencia se consigue a través de las guías docentes, que detallan los distintos aspectos que el estudiante debe conocer al comienzo de la asignatura, al menos los siguientes: a qué competencias contribuye, mediante qué resultados de aprendizaje, a través de qué actividades y metodologías docentes y cómo se va a realizar la evaluación.

Para el buen desarrollo del aprendizaje es necesario una coordinación tanto horizontal entre las asignaturas que se desarrollan al mismo tiempo en cada uno de los cursos, como una coordinación de contenidos y niveles competenciales desde primer hasta último curso.

Por otra parte el trabajo con competencias implica una serie de cambios en las plataformas y formatos mediante los que se desarrolla la docencia. Las clases deben adaptarse a periodos de tiempo en los que se puedan desarrollar actividades significativas por lo que tendrán que superar la hora de tiempo que tradicionalmente ocupaba una clase. Además la introducción de las TIC, el e-learning y las plataformas docentes (Anillos digitales docentes) han favorecido que las partes de las competencias que corresponden con contenidos tengan una difusión más eficiente pero también participan en el trabajo de evaluación y recopilación de evidencias de aprendizaje con sistemas telemáticos que descargan las clases convencionales apoyándose en el trabajo autónomo de los estudiantes.

2.2.3. Nuevas metodologías de trabajo ligadas al constructivismo

El empleo de las metodologías docentes tradicionales más vinculadas con exposiciones magistrales no permite la adquisición de competencias completas por parte de los estudiantes, en tanto en cuanto estas suponen un desempeño que solo es posible realizar en la acción. De este modo se revela como necesaria la modificación de los instrumentos mediante los que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchos de los proyectos de innovación docente presentados en las universidades españolas se vinculan con modificaciones en estas metodologías incorporando a la actividad académica métodos propios de un marco constructivista.

Esta innovación ha supuesto el empleo de metodologías activas, del aprendizaje basado en proyectos y en problemas, exigencia de trabajo y aprendizaje autónomo, trabajo cooperativo... Sin olvidar nuevos enfoques a metodologías tradicionales como los estudios de caso y el trabajo de campo que se enmarcan ahora en un contexto diferente.

Una metodología se revela como especialmente útil: la utilización del portafolio entendido como técnica de recopilación de evidencias de aprendizaje que capacitan a una persona para el desarrollo satisfactorio de una competencia. Su origen, en el mundo de la arquitectura, surge precisamente de la necesidad de demostrar, en el mercado laboral, las competencias profesionales, es decir, lo mejor de su trabajo (García y Baena, 2009).

Aplicado a la enseñanza universitaria de la geografía tiene utilidad para la práctica totalidad de las asignaturas, convirtiendo las actividades prácticas en evidencias de aprendizaje sobre las que los alumnos puedan reflexionar en qué medida están contribuyendo a la adquisición de las competencias a las que contribuye cada asignatura.

Se ha demostrado que la utilización del portafolio desarrolla en el alumno la responsabilidad de realizar un trabajo continuado. Si estas evidencias son corregidas por el profesor permiten además un proceso de retroalimentación sumamente positivo para el aprendizaje, por lo que se configura como un sistema eficaz para la evaluación formativa y también sumativa.

La flexibilidad del portafolio hace que se pueda adaptar a su empleo en la docencia y evaluación de una asignatura como Geomorfología Fluvial en la Universidad de Sevilla (García y Baena, 2009) o a un proyecto de titulación que permita realizar el seguimiento de una competencia básica para los geógrafos como es el diseño, elaboración y utilización de Cartografía Temática en la Universidad de Zaragoza (Zúñiga et al., 2010).

En el primero de los casos concluyen que *su utilización, si bien refleja resultados académicos muy dispares, lo que podría relacionarse, a priori, con las características propias de cada grupo; en su conjunto, puede considerarse positiva, en la medida en la que les abre a un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje, que les hace protagonistas y les motiva en su trabajo. Esta técnica les ha ofrecido la oportunidad, no sólo de adquirir determinadas competencias teóricas (conocer, comprender e interpretar el medio fluvial) o profesionales (expresar información cartográficamente), sino que les ha fomentado e incentivado otras tantas, que tienen más que ver con aspectos actitudinales (sensibilidad hacia temas medioambientales) y personales (capacidad de organización y planificación)* (García y Baena, 2009).

En el segundo de los casos la organización académica del Grado sitúa la asignatura «Cartografía temática» de manera estratégica en el segundo cuatrimestre del primer curso, para que el estudiante sea competente a la hora de utilizar dicha técnica durante el resto de cursos. Sin embargo, no vuelve a aparecer ninguna asignatura en la que específicamente se trate, por lo que ha creado una estructura docente basada en el Portafolio que permita seguir el desarrollo que cada alumno alcanza respecto a esta competencia incluyendo en la evaluación de determinadas asignaturas aspectos vinculados con la cartografía temática. Se extraen tres conclusiones principales. La primera es que se producen menos suspensos y más notas intermedias que con otros sistemas. La segunda es que el portafolio supone una carga significativa de trabajo tanto para el estudiante como para el profesor, por lo que en la calificación de la asignatura debe tener

un peso equivalente a este esfuerzo y por último puede concluirse que ha resultado ser un sistema eficaz tanto para el aprendizaje como para la evaluación sumativa (Zúñiga et al, 2010).

2.2.4. Implicaciones en la evaluación: nuevos sistemas

Otra de las innovaciones en la enseñanza universitaria está siendo la adaptación de la evaluación, que debe ser coherente con el desarrollo de las competencias y con las metodologías utilizadas en la docencia. Se introducen los enfoques de evaluación formativa y continua como una exigencia.

Además la evaluación debe ser capaz de medir y calificar tanto la adquisición de conceptos como de procedimientos y actividades. En este sentido se trata de evaluar procesos más que productos enfrentándose al reto de calificar actividades complejas que pongan en evidencia la movilización de contenidos y de habilidades. La evaluación de competencias en geografía requiere instrumentos que deberán sumarse para conseguir una evaluación eficiente. En este sentido deben proponerse tareas complejas que sean significativas en relación con las competencias que se están evaluando por lo que conviene que se sitúen en escenarios reales donde se tengan que tomar decisiones consiguiendo así una evaluación auténtica.

Por otra parte no conviene que sea sólo un instrumento el que permita la evaluación, pueden combinarse pruebas objetivas con listas de cotejo, portafolios, rúbricas... para garantizar una evaluación más ajustada a la realidad.

El esfuerzo de transparencia y claridad que se realiza en la planificación de las asignaturas respecto a la descomposición de las competencias en resultados de aprendizaje permite el establecimiento de criterios a través de rúbricas que pueden medir el nivel de logro del alumno comparado con los objetivos educativos que se persiguen.

2.2.5. Coordinación con agentes diferentes a la universidad

El reconocimiento de las competencias como factores de empleabilidad hacen que la Universidad necesite buscar alianzas con otros agentes. En el caso de la Geografía en España la Asociación de Geógrafos Españoles y el Colegio de Geógrafos se han comprometido con el enriquecimiento de las enseñanzas universitarias a través de diferentes actividades. Cabe destacar la reunión que se produjo en 2011 entre todos los departamentos de Geografía de las diferentes universidades y representantes de las dos entidades. Como resultado de este acto se redactó un documento de constataciones y recomendaciones sobre los grados en Geografía. Algunas de las recomendaciones más significativas fueron:

- Desarrollar y fortalecer la coordinación académica docente en cada Grado: Coordinación de los planes de acción tutorial y de los equipos docentes, con reuniones por cursos/módulos/asignaturas/temas.
- Reforzar la importancia de los Trabajos de Fin de Grado, marca de identidad para el geógrafo profesional.
- Avanzar en la proyección práctica y aplicada de habilidades y destrezas para el ámbito socio-profesional.
- Dar importancia en la evaluación continua a las competencias profesionales adquiridas.
- Con vistas a la revisión de los planes de estudio se sugiere el aumento de materias instrumentales, sin reducir las asignaturas de contenidos fundamentales.
- Definir una oferta complementaria a los estudios reglados del Grado, como los cursos/talleres complementarios que ofrece el Colegio de Geógrafos, y otros cursos y conferencias sobre temática geográfica o afín, a fin de fomentar el carácter emprendedor entre los estudiantes.
- Definir los contenidos y competencias específicas de los Trabajos de Fin de Grado y establecer, en la medida de lo posible, criterios de evaluación comunes. El Trabajo de Fin de Grado puede tener un carácter académico/investigador o profesional.
- Resaltar la importancia, y apoyar, la figura del coordinador o tutor de las prácticas en empresas.
- Establecer mecanismos de coordinación para las prácticas en empresas y avanzar en la adaptación del profesorado a esta nueva dinámica formativa.
- Ampliar y formalizar el listado de entidades y empresas colaboradoras, clasificadas en base a competencias profesionales, mediante un protocolo específico y convenios generales de las universidades.

3. CONCLUSIONES

La innovación didáctica y metodológica de la enseñanza universitaria de la Geografía en los últimos años ha venido condicionada a por el proceso de adaptación a Espacio Europeo de Educación Superior. En este marco el trabajo basado en la adquisición de competencias que aseguren la empleabilidad de los estudiantes ha condicionado la modificación de la enseñanza desde la misma estructura de los planes de estudios a todos los niveles de la docencia: planificación, metodologías y evaluación.

Este proceso ha permitido reflexionar a la comunidad universitaria reflexionar sobre la educación que se estaba ofreciendo e incorporar conceptos y metodologías innovadoras.

4. BIBLIOGRAFÍA

- AGE Colegio de Geógrafos, 2011. *Documento de Constataciones y Recomendaciones sobre los grados en Geografía*. Documento interno.
- ANECA (2004): *Libro Blanco para el diseño del Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Madrid, Aneca.
- BARNETT, R., 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- DE COS, O. y REQUES, P., 2010. «Espacio Europeo de Educación Superior y Geografía: la importancia de la formación en competencias y la empleabilidad». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, n.º 58. Pp. 405-427.
- ESPARCIA, J. y SÁNCHEZ, A., 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*, n.º 58. Pp. 405-427.
- FORMICHELLA, M. M. y LONDON, S. (2005): «Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad». Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- En: http://www.aep.org.ar/espa/anales/works05/formichella_london.pdf [Último acceso 15 de septiembre 2012]
- GARCÍA, B. y BAENA, R., 2009. «El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial(titulación de Geografía)». *Revista Iberoamericana de Educación*.
- GÓNZALEZ y PAGANI, 2000. *Declaración de Bologna: Adaptación del sistema educativo española a sus directrices. Estudio comparado*. Estudio presentado a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. 14 de diciembre de 2000.
- LASNIER, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Guérin. Montréal.
- HUE, C., 2008. *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza.
- TULLA, A, 2010. «Los nuevos planes de estudios de los títulos de grado en Geografía». *Estudios Geográficos*, VOL LXXI, 268. Pp. 319-338.
- ZÚÑIGA, M. , MONTORIO, R., HERNADÉZ, M. L. y PUEYO, A., 2010. *El portafolio como herramienta de aprendizaje en Cartografía Temática*. V Jornadas de Innovación e Investigación Educativa - 2011, Universidad de Zaragoza