

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y GEOGRAFÍA: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS Y LA EMPLEABILIDAD

Olga de Cos Guerra

Pedro Reques Velasco

Departamento de Geografía, Urbanismo y Ordenación del Territorio
Universidad de Cantabria

RESUMEN

En el presente artículo se abordan los cambios e implicaciones del EEES y los retos futuros que para los estudios de Geografía tendrá la convergencia de la universidad española en el mismo, insistiendo en la idea de que la formación en competencias y la empleabilidad se convertirán en los factores clave para la definitiva consolidación de nuestra disciplina. El artículo combina perspectivas generales sobre el EEES con el análisis de sus consecuencias para la titulación y concluye afirmando que la Geografía debe aprovechar la oportunidad que el proceso de convergencia con Europa ofrece para seguir desarrollándose no solo como disciplina académica y científica sino también profesionalmente y como ciencia aplicada.

Palabras clave: EEES, Geografía, empleabilidad, competencias, título de grado.

ABSTRACT

In the present article there are analyzed the changes and implications of the EEES and the future challenges that for the studies of Geography there will have the convergence of the Spanish university in the same one, insisting on the idea of that the formation in competences and the empleability will turn into the key factors for the definitive consolidation of our discipline. The article combines general perspectives on the EEES with the analysis of his consequences for the qualifications and ends up by affirming that that the Geography must make use of the opportunity that the process of convergence with Europe offers to keep on

Fecha de recepción: abril 2009.

Fecha de aceptación: febrero 2010.

developing not only as academic and scientific discipline but also professionally as applied science.

Keywords: EEES, Geography, empleability, competences, Geography Degree.

I. MARCO NORMATIVO: EL PROCESO DE CONVERGENCIA AL EEES EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

1. Introducción

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), contexto en el que la universidad española se encuentra en la actualidad, ha favorecido importantes avances y ha dotado a los estudios superiores de un marco normativo adaptado para que el espacio universitario europeo se convierta en una realidad en la universidad española en el 2010, año horizonte señalado en la Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia (Junio de 1999).

El EEES puede entenderse como la integración y convergencia de los diferentes sistemas universitarios europeos a una filosofía común, en la que la especificidad formativa no es obstáculo para la creación de nomenclaturas, programaciones y organizaciones únicas que faciliten la movilidad de estudiantes y profesores. Este nuevo planteamiento organizativo de los estudios universitarios sirve, asimismo, de plataforma para formulaciones centradas en fomentar la calidad de la enseñanza, con el objetivo de reorientar la docencia a partir del aprendizaje y ayudar al alumno a alcanzar unas competencias genéricas y específicas que favorecen la empleabilidad y acercan el proceso formativo al desempeño de una labor en la sociedad. Por ello, un objetivo derivado es una mayor interrelación universidad-sociedad, a partir de flujos de comunicación e intercambio en ambas direcciones, hecho del que se derivarán, sin duda, importantes ventajas para los dos sistemas. En este marco, las universidades son el motor y escenario de referencia y la comunidad universitaria, en un esfuerzo conjunto, la principal protagonista.

2. El proceso de convergencia al EEES en las universidades españolas

La puesta en marcha del EEES requiere un marco de referencia conceptual y normativo que, a modo de guía, sirva de pauta para la adaptación que debe llevarse a cabo en los diferentes aspectos que intervienen en la docencia universitaria: desde el diseño de los títulos de grado hasta la programación de materias y asignaturas concretas. Así, la comunidad universitaria dispone ya, en los años de recorrido acumulado hacia la convergencia, de un contexto bien definido sobre aspectos que afectan directamente a la programación de las asignaturas¹.

¹ Esta cuestión es especialmente favorable cuando desde las universidades y centros se han puesto en marcha planes piloto a lo que contribuye también el diseño de programas de formación para el profesorado.

El proceso de elaboración del nuevo mapa de titulaciones y el catálogo y diseño de los títulos de grado exige avanzar cuestiones importantes que afectan a los estudios universitarios en general y a la Geografía en particular. Aunque el esfuerzo para la adaptación de las diferentes disciplinas, sin duda, va a ser variable, la aportación principal del EEES radica en que marca un escenario que evita que la organización de la docencia universitaria quede a disposición de factores particulares que impidan el desarrollo de una estructura y unos planteamientos docentes homogéneos.

En este sentido, destacan —por su implicación directa en la programación— el nuevo Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), la disponibilidad de parámetros comunes para la evaluación o la formulación de los objetivos de las asignaturas en competencias para fomentar el aprendizaje y la empleabilidad, entre otros.

Los avances para la convergencia en el EEES, además de enmarcarse en un contexto general organizado y analizado a partir de diferentes reuniones y conferencias de los ministros de los países firmantes, en buena medida se desarrolla sobre la labor de adaptación impulsada desde las universidades; lo que supone un trabajo en diferentes líneas cuyo objetivo principal es la construcción del EEES.

Según plantean P. Sánchez y A. Zubillaga (2005, 174-175) en su estudio sobre la adaptación del sistema educativo a las directrices de la Declaración de Bolonia, las actuaciones llevadas a cabo por las universidades se basan en una serie de medidas agrupables en cinco ejes temáticos fundamentales, tales son: el apoyo institucional, la difusión e información sobre el proceso de implantación del EEES, la aplicación, seguimiento y coordinación institucionales, las acciones formativas (con especial referencia a las TICs) y las mejoras de infraestructuras docentes, tanto físicas como plataformas virtuales.

Estas acciones y medidas con frecuencia recaen en las propias universidades y centros, que van avanzando desde abajo para la construcción ascendente del EEES en el horizonte 2010. En esta tipología de actuaciones, el profesorado puede participar especialmente en las *acciones de aplicación* y en las *formativas*, a la vez que puede obtener unas condiciones beneficiosas para la práctica docente a partir de las *mejoras de infraestructura*.

A. *La necesidad de considerar la intensidad de trabajo del alumno y la organización del programa del profesor: los créditos ECTS como unidad de valoración*

Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) son dos conceptos estrechamente relacionados y con frecuencia asociados en los diferentes documentos que versan sobre el EEES: «*Un Espacio Europeo de Educación Superior requiere que Europa esté de acuerdo en lo que respecta a un sistema de créditos que pueda usarse para procesos de transferencia y acumulación. El ECTS es ese sistema*» (González y Wagenaar —Eds.—, 2003, 52).

El Sistema Europeo de Transferencia de Créditos se ha convertido en una de las modificaciones más importantes a realizar en el proceso de adaptación de la organización docente de los estudios universitarios españoles en el proceso de convergencia. Con este sistema se estandariza a nivel europeo la intensidad de trabajo que suponen las asignaturas para los estudiantes: «*El ECTS constituye un código práctico que ofrece a los interesados los instrumentos necesarios para garantizar la transparencia y facilitar el reconocimiento académico*

mediante la utilización de créditos y la organización de programas razonables en cuanto al volumen de trabajo a lo largo del periodo de estudios» (González y Pagani, 2000, 4).

B. El saber disciplinar no basta: la necesidad de centrar la estrategia docente en el aprendizaje

En el escenario que marca el EEES una de las premisas fundamentales radica en centrar la atención en el aprendizaje del alumno; con ello, la docencia tiene un nuevo enfoque en el que no se considera la sesión presencial como la mera transmisión de conocimientos por parte del profesor sino que lo que se pretende es favorecer el aprendizaje del alumno a partir de diferentes estrategias docentes, reducir la barrera profesor-alumno mejorando el intercambio y la construcción conjunta del proceso de aprendizaje y apostando por una enseñanza activa y participativa².

Con el planteamiento docente basado en el aprendizaje la función del profesor continúa siendo importante, como también lo es la elaboración de materiales docentes que faciliten el aprendizaje y la utilización e incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo a la docencia, especialmente a partir de las plataformas del campus virtual. Así, a partir del planteamiento de A. Zambrano (2006) sobre los saberes del profesor —disciplinar, pedagógico y académico— en el marco del EEES cobra especial importancia el compendio del disciplinar con el pedagógico, centrado este último en buscar modos de transmisión que fomenten el aprendizaje. Para ello, el saber académico, que no se suele exponer directamente en el aula, quedaría como el bagaje de la experiencia y el intercambio de reflexiones en el ámbito académico sobre cuestiones pedagógicas con el fin de mejorar sobre la base de compartir experiencias.

C. La formación en competencias, al primer plano

La formación universitaria en el EEES debe formularse de manera que se ajuste a las demandas del mercado laboral, para que los titulados alcancen el nivel adecuado de *empleabilidad* tanto mediante estudios de grado como de postgrado y, con ello, puedan ver sus expectativas —las que les llevaron a elegir una determinada titulación— cumplidas. Para ello resulta fundamental la formulación de los programas de estudios de modo que se alcancen los perfiles profesionales propios de la titulación.

La formulación del aprendizaje en competencias implica «*capacidad*» que se adquiere en el proceso de formación, si bien, la fase práctica de comprobación de las capacidades debe esperar hasta la incorporación en un contexto real. Sobre esta base, M. Poblete (2005, 1) considera que la definición de competencia responde a «*la capacidad de un buen desempeño en contextos complejos y auténticos. Se basa en la integración y activación de conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores*».

² Según señala R. Feito «*si hay un punto de neto acuerdo en todos los planteamientos de la pedagogía progresiva es el de la necesidad de la participación de los estudiantes, la ruptura de la distancia entre profesor y alumno (...) es un error suponer que los estudiantes aprenden en la medida en que el profesor habla o avanza en el temario*» (Casado, R. 2006, 6).

Por ello, uno de los efectos directamente derivados de la programación en competencias es la renovación de las estrategias y de los métodos docentes: «*las tareas docentes estarán vinculadas directamente a las competencias que se han marcado como objetivos en cada fase del proceso educativo, de manera que el docente plantee actividades a realizar en función de las competencias que quiere trabajar*» (Balagué, 2007, 183).

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* llevado a cabo por las universidades europeas para adaptarse en el proceso de Bolonia busca «*afinar las estructuras educativas de Europa abriendo un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración europea para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia*» (González y Wagenaar —Eds.—, 2003, 31). La lista de competencias genéricas se estableció en el mismo a partir de los resultados obtenidos de más de 7.000 cuestionarios enviados a graduados, empleadores, académicos, diversos equipos de trabajo, etc., hecho que permitió sentar las bases principales de formación en competencias, de modo que la movilidad de profesionales de unos países a otros se haga con garantía de que su formación responde a los perfiles profesionales demandados en relación a su titulación en los distintos países.

Además de contar con la referencia fundamental del *Proyecto Tuning* el avance en el establecimiento de competencias se ha desarrollado también desde los libros blancos de las titulaciones; así, en el *Libro Blanco de Geografía y Ordenación del Territorio* (VV.AA., 2004) —sobre la base de la lista de competencias del citado *Proyecto Tuning*— se establecen algunas adaptaciones y modificaciones de interés para la titulación, tanto en lo relativo a las competencias genéricas de los geógrafos como en las competencias específicas, considerando siempre que la adquisición de competencias (conocimientos y habilidades y destrezas) está previamente condicionada por las actitudes y motivación, que también está influido por los valores y, hacia el exterior, tendrá una expresión variable según el puesto de trabajo y el entorno.

II. CONTEXTO ACADÉMICO DE LA TITULACIÓN DE GEOGRAFÍA

1. El mapa de la titulación de Geografía en la actualidad: la herencia del Real Decreto 1447/1990

La titulación de Geografía se imparte en 26 universidades españolas, todas ellas públicas, de modo que todas las comunidades autónomas, excepción hecha de las uniprovinciales La Rioja y Navarra cuentan con al menos una universidad que imparte la titulación de Licenciado en Geografía³.

Esta distribución, con una amplia cobertura en el país (Fig. 1), es expresión de un modelo surgido como consecuencia de las posibilidades que planteó la aprobación del Real Decreto 1447/1990 por el que a propuesta del Consejo de Universidades —como marca el artículo 28 de la Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria (LRU)— se establece el título uni-

³ «*En España, la presencia institucional de la Geografía se hace a través de la universidad por medio de 42 departamentos universitarios, sobre los cuales en la década anterior se constituyó la licenciatura de Geografía como título oficial que reconoce específicamente a los geógrafos (...) También garantiza la Asociación de Geógrafos Españoles fundada en 1975 (...) y desde 2001 el Colegio de Geógrafos*» (Rodríguez Gutiérrez, 2004, p. 413).

Figura 1

EL MAPA DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS QUE IMPARTEN LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA



Fuente: Reques Velasco, P. —Dir.— (2006): *Atlas digital de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander. Universidad de Cantabria y Banco Santander.

versitario de Licenciado en Geografía que según el artículo único del RD 1447/1990 «*tendrá carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, así como las correspondientes directrices generales propias de los planes de estudios que deben cursarse para su obtención y homologación...*». Además de la importancia del artículo literalmente citado, el mencionado RD incorporaba una disposición transitoria por la que se fijaba en tres años el tiempo disponible para que las universidades afectadas por la regulación pusieran en marcha los nuevos planes conducentes a la titulación oficial de Licenciado en Geografía.

Si el primer hito en la historia para el desarrollo de la Geografía fue la puesta en marcha de la Licenciatura de Geografía e Historia (Reques, 2004), a mediados de los 70, el segundo fue la aprobación e impartición de la Licenciatura en Geografía, efecto directo derivado del RD 1447/1990, que se tradujo en el final de la tradicional vinculación existente en la titulación de Geografía e Historia.

Prácticamente todas las universidades —excepción hecha de la UNED— configuraron la titulación específica. Esto supone un momento histórico en la geografía española, con una titulación de nueva creación en los primeros años de los 90, que incorpora cambios determinantes, tanto de denominación como, especialmente, en los contenidos: «*por una parte, se consagra la licenciatura sólo en Geografía ... y, por otra, el contenido de los estudios de geografía cambia de forma sustantiva, puesto que se introducen muchas materias instrumentales, en una transición que fue bien recibida por los estudiantes y por el profesorado más joven*» (García Ramón, 2005, 144).

El RD 1447/1990 supuso un importante impulso normativo para la puesta en marcha de los denominados «nuevos planes» de la titulación en los que la incorporación de las nuevas tecnologías potenció el objetivo subyacente de la profesionalización, para lo que en parte ha sido necesaria cierta especialización, no exenta de debates, de consideraciones iniciales de riesgos y de ventajas, que en los nuevos títulos de grado en el marco de Bolonia deberían forjarse con conceptos de referencia más explícitos que dan paso a la *empleabilidad*, tal como veremos más adelante.

Sin adelantarnos a los retos que supone el Espacio Europeo de Educación Superior para las universidades españolas y, por ende, para nuestra titulación, consideramos que los planes existentes hasta el momento, por los que optaron un buen número de universidades españolas, potenciaron esta carrera universitaria, joven como título específico de Licenciado en Geografía, y sentaron unas sólidas raíces teóricas y metodológicas, combinadas con un perfil abierto a las nuevas demandas del mercado laboral, lo que nos exige una formación en competencias. De otra parte la fuerza que está tomando el *Colegio de Geógrafos* (creado por la Ley 16/1999), que cuenta en la actualidad con unos 1.600 colegiados en España, es un nuevo exponente del alto nivel que la Geografía ha alcanzado como ciencia aplicada.

Todo ello supone un contexto favorable por parte de las universidades, de los centros y de los departamentos, que ha contado con el sustento y la ilusión necesaria para que se configurase el mapa de la titulación que se ha mantenido hasta la actualidad, alojada en diversas facultades de Filosofía y Letras, Geografía e Historia... como producto del origen y cambios experimentados por la formación universitaria en Geografía, primero a partir de la titulación de Filosofía y Letras, posteriormente, a partir de 1973 de Geografía e Historia (especialidad Geografía), más tarde a mediados de los 90, de la Licenciatura en Geografía y, en el futuro, en la mayoría de universidades españolas, del Grado en Geografía y Ordenación del Territorio.

Las directrices generales marcadas en el anexo del RD 1447/1990 que condujo al nacimiento del título de Geografía fijaron orientaciones de base para la titulación que han llegado hasta la actualidad con planteamientos homogéneos en las diferentes universidades en relación a la organización de la docencia en dos ciclos, al número mínimo de 300 créditos con una duración de entre 4 y 5 años, o el establecimiento de materias troncales por ciclos. Todas ellas indicaciones de referencia para una nueva titulación en los años 90 en la que se pretendía «*dar una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados de la Geografía, el análisis y la ordenación del territorio*» (BOE, Núm. 278, 34.387).

2. Diagnóstico de la titulación en Geografía: de la fuerte expansión en los años iniciales a los desajustes actuales por sobre-oferta

La elaboración del Libro Blanco de la titulación (2004) ha requerido el análisis por parte de la comunidad universitaria de la situación de partida de nuestra titulación de cara al nuevo escenario que supone el Espacio Europeo de Educación Superior. Asimismo, contamos con el *Atlas de la España Universitaria* (Reques, 2006) que ofrece un detallado análisis de las diferentes universidades y titulaciones en la actualidad. Ambos documentos se consideran necesarios por sus estadísticas y análisis para conocer la actual situación de la titulación en lo que a oferta, demanda y matrícula se refiere, lo que configura el punto de partida hacia los futuros títulos de grado.

Al margen de la casuística propia de nuestra disciplina como titulación universitaria joven, con ciertas dificultades derivadas de su vinculación a una nueva profesión y el relativo desconocimiento de la misma por parte de los alumnos de enseñanzas medias y de la propia sociedad, se puede señalar que el diagnóstico de desajuste oferta-demanda que hoy encontramos puede estar derivado de la *artificiosa necesidad de dar un lugar en la universidad* a los alumnos de las generaciones de la década de los 90. En este sentido, los autores del Libro Blanco destacan «*el papel de garantía* (desempeñado por la titulación) *de obtención de una plaza universitaria a aquellos alumnos que no la encontraban entre sus titulaciones preferidas*» (2004, 77).

Esta situación, unida a la revitalización que supone la puesta en marcha de una nueva titulación ha provocado unos años en los que la oferta era plenamente demandada y en los que la Geografía consigue mayor reflejo en la sociedad (especialmente en el campo laboral de los geógrafos, potenciado desde las universidades y protagonizado por los alumnos egresados de los «nuevos planes»).

No obstante, a tenor de la evolución general de los alumnos matriculados en enseñanzas universitarias —en descenso desde el año 2000— podríamos plantearnos si ese aumento propiciado anteriormente en la oferta de plazas es sostenible en la actualidad y, en cierto modo, si es adecuado plantear una titulación con grupos de 75-100 alumnos, de difícil manejo con la nueva filosofía docente del EEES, especialmente si se tiene en cuenta el peso que tiene la formación práctica y el trabajo de campo en la titulación.

Este descenso generalizado ha afectado de forma desigual a las diferentes ramas y titulaciones, entre las cuales la Geografía ha sido especialmente sensible, por factores que pueden considerarse comunes, tales como: las condiciones demográficas de las cohortes más reducidas, la mejora de la oferta de estudios profesionales no universitarios o la aparición de nuevas titulaciones que pueden ejercer cierta competencia. A estas causas generales se pueden añadir otras específicas de la titulación, apuntadas en el Libro Blanco (2004, 84-85), tales como: *la saturación en la demanda de docentes (importante vía de colocación de los titulados en Geografía)*, *la falta de consolidación de la visión profesional*, etc.

Con estos precedentes, en los últimos años se pueden barajar diferentes cifras sobre la oferta anual de plazas en la titulación, ya que una proporción importante de universidades no cuentan con límite fijo⁴: J. Gómez Mendoza (2000) estima en 2.500 las plazas ofertadas; F.

4 Según muestra el Libro Blanco (2004) algo más del 40% (11 de 26 universidades) tienen una oferta «sin límite» de alumnos.

Zoido (2002) plantea que podrían superarse las 2.600 y P. Reques (2006) establece el número de plazas ofertadas en torno a 1.900 en el curso 2004-2005, con una menor asignación a aquellas que aparecían en años anteriores sin límite.

Las cifras mencionadas contrastan con el volumen de alumnos de nuevo ingreso, con tendencia decreciente en los últimos años, que no llega a los setecientos en el curso 2007-2008 (exactamente 685) y que cuenta con un reparto desigual entre las universidades, dependiente —entre otros aspectos— de las cohortes de población en edad universitaria y de la competencia natural de otras titulaciones que la licenciatura pudiera encontrar en cada universidad (otras titulaciones de humanidades y ciencias sociales, ciencias ambientales, etc.).

Sobre esta base, el diagnóstico propuesto en el Mapa de Titulaciones (Reques, 2006) para la Geografía en España es de «*elevada sobreoferta*» si se tiene en cuenta la relación demanda-oferta, pues tan sólo se demandan unas 25 plazas por cada 100 ofertadas y, en relación con ello, «*muy bajo nivel de matrícula*» (teniendo en cuenta los matriculados que no demandaban la titulación en primera opción, no llega a 40 matriculados por cada 100 plazas ofertadas).

Es importante tener en cuenta la variación entre alumnos que no demandaron la titulación en primera opción pero que sí se matriculan finalmente, ya que este perfil de alumno ha abundado en años anteriores cuando el nivel de saturación de todas las titulaciones era elevado y es ahora cuando más se resienten aquellas titulaciones, como la Geografía, en las cuales la entrada de alumnos con matrícula de segunda opción era habitual. Esto ha llevado, incluso, a algunos geógrafos a reflexionar no tanto sobre la demanda cuantitativa sino cualitativa de la titulación⁵.

En este sentido, se puede plantear la importancia de contar con menor oferta de plazas, con grupos posiblemente más reducidos y con una labor informativa importante en niveles de enseñanza previos a la universidad para favorecer la entrada de alumnos con interés por la Geografía, con motivación y vocación.

A modo de reflexión se puede plantear que el hecho de conocer la situación de la titulación en las diferentes universidades, algunas de ellas ya reajustadas y estabilizadas en el nuevo panorama de matrícula, supone una situación propicia de partida para la adaptación a los nuevos títulos de grado⁶. El EEES, por tanto, puede plantearse para nuestra disciplina como una nueva oportunidad de revitalización al amparo del RD 1393/2007 —por que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales—, como en su día lo fue el RD 1447/1990, con el que recordemos, en España la matrícula en los estudios universitarios de Geografía creció espectacularmente coincidiendo con la implantación de los nuevos planes de estudio (Libro Blanco, 2004).

5 J. Gómez Mendoza (2000, 9) recoge en su trabajo las siguientes ideas acerca de la influencia que tiene en el perfil de los estudiantes matriculados el hecho de que la titulación cuente con sobreoferta: «*Son cifras muy importantes para España que se completan con el hecho de que no haya carrera de profesorado y de que no se requiera nota previa para estudiar la geografía, lo que confiere a nuestros estudiantes un perfil mediano y poco vocacional (AGE, 2000)*».

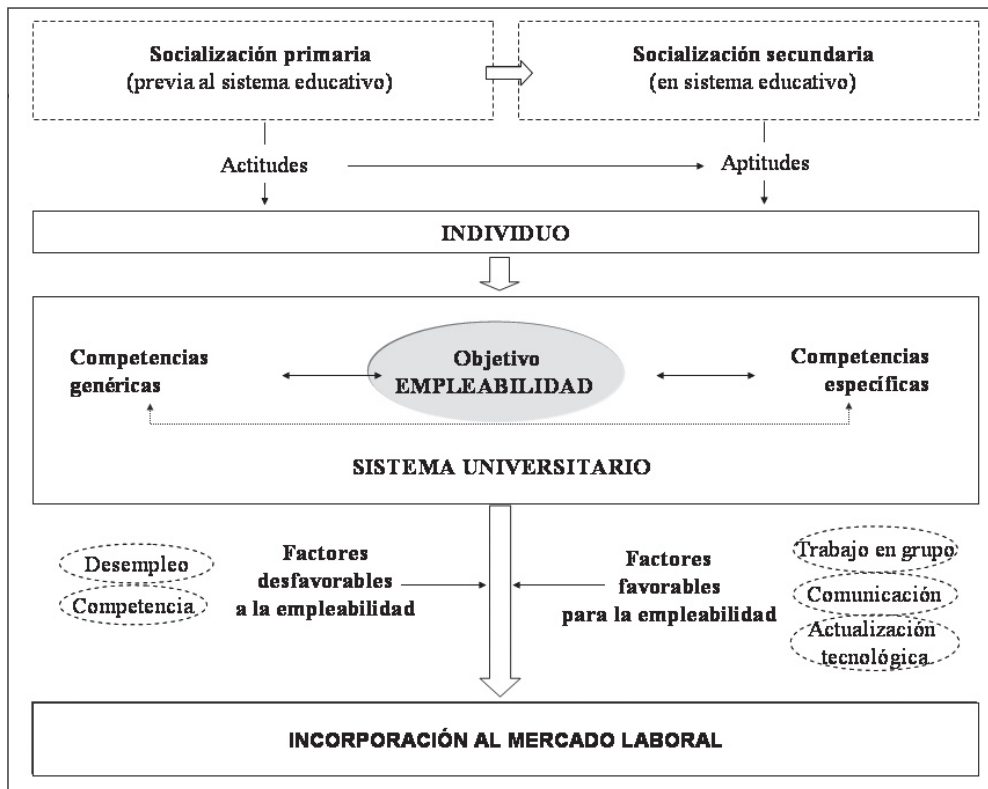
6 Será «*su condición de titulación pequeña la que le va a permitir, con la actual plantilla docente, trabajar desde el principio con grupos reducidos de estudiantes*» (Burriel, 2004, 43).

III. GEOGRAFÍA Y EMPLEABILIDAD: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

1. Marco conceptual de la empleabilidad

La apuesta en el proceso de convergencia en el EEES por la *empleabilidad* es un hecho destacado en la adaptación de los planes de estudios. Este concepto —derivado de la conjunción de empleo (*employ*) y habilidad (*hability*)— se encuentra estrechamente relacionado con la conocida «formación en competencias» en cuanto que si empleabilidad implica *habilidad para obtener-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 que es, en definitiva, el fin último buscado en el proceso de formación para posibilitar que los alumnos alcancen sus expectativas de ejercer profesionalmente y lograr un nivel adecuado de bienestar social.

Figura 2
EL SISTEMA DE RELACIONES ENTRE ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN LA EMPLEABILIDAD



Elaboración propia a partir de Formichella, M.M. y London, S. (2005): *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Argentina. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

No obstante, esta afirmación debe necesariamente matizarse, en cuanto que en el logro de la empleabilidad en el marco universitario influyen diferentes factores (Fig. 2), todos ellos fundamentales y a la postre determinantes en los resultados que de la pretendida empleabilidad se deriven.

De los elementos incorporados, es necesario considerar que los individuos al acceder al sistema universitario cuentan ya con una serie de actitudes, debidas en buena parte a su socialización primaria, que ha podido ser modificada y mejorada en la socialización secundaria, desarrollada en los niveles de enseñanza obligatoria. Esta actitud, junto a las aptitudes conseguidas, supone una situación de partida diferenciada entre los alumnos que acceden a una determinada titulación y, por tanto, deben considerarse como elemento clave en el objetivo buscado de empleabilidad. M.M. Formichella y S. London (2005) recogen en este sentido el enfoque de Fuster, que establece un *vínculo estrecho entre empleabilidad y autodesarrollo del individuo*, lo que puede entenderse como la predisposición del graduado para buscar oportunidades de incorporación al mercado laboral.

Son muchos los factores que influyen en el nivel de empleabilidad que un alumno puede conseguir; algunos de ellos determinantes en el proceso de formación (lo que afectaría a la faceta universitaria) y otros posteriores al nivel universitario que quedarían a disposición de factores externos, como la respuesta a cambios tecnológicos, el nivel de competencia que el graduado pueda encontrar, su propia capacidad para relacionarse con otras personas, trabajar en grupo, resolver problemas, etc.

Todos aquellos factores que puedan mejorarse en la fase de socialización universitaria del individuo se pueden formular a modo de competencias; con ello, los retos de las nuevas titulaciones aparecen enunciados como competencias que pueden responder tanto a objetivos de aprendizaje genéricos como específicos.

Entre las competencias genéricas se busca el perfeccionamiento y desarrollo de las actitudes de la persona, su nivel de seguridad y competencia ante situaciones que de no ejercitarse quedarían únicamente a disposición del bagaje de cada individuo, muy marcado por la personalidad y aspectos logrados en la socialización primaria y secundaria pre-universitaria. Por otro lado, las competencias específicas se encargan de que el alumno alcance los conocimientos necesarios para ejercer una profesión y, con ello, adquiera destreza práctica en la resolución de problemas.

El perfil de referencia conseguido por los titulados se podrá actualizar y reforzar mediante sistemas de formación continua, por lo que el objetivo perseguido desde el ámbito universitario quedaría, de este modo, abierto.

Por todo lo señalado la empleabilidad debe ser entendida como un objetivo complejo en el que intervienen múltiples factores (algunos difíciles de cambiar), en los que el sistema educativo, en especial el universitario, puede actuar a partir de la formulación en competencias, si bien, el sistema general en el que se inserta puede condicionar la consecución final de los objetivos con los que una titulación se programa, quedando buena parte del resultado a disposición del propio alumno y del sistema en el que se enmarca.

2. La empleabilidad en el futuro Grado de Geografía (o Geografía y Ordenación del Territorio): el diseño de competencias y perfiles profesionales

Ya se apuntaba anteriormente la oportunidad que puede suponer el proceso de convergencia para revitalizar la titulación, como en los 90 lo fue la puesta en marcha de la Geografía como licenciatura específica, cuyos efectos positivos sobre la profesión de geógrafo llegan a nuestros días, con la plasmación última en la creación y desarrollo del Colegio de Geógrafos.

Sin embargo, la Geografía da un paso más en la potenciación del perfil profesional de la titulación, que es compatible con el mantenimiento de la vía de investigación a partir de los master orientados al doctorado. Si hace unos años existía cierta preocupación sobre los efectos que podría tener la excesiva especialización (Gil de Arriba, 1999), ahora parece que se debería buscar un equilibrio entre los necesarios planteamientos generales en la titulación, el manejo de herramientas para trabajar con información geográfica y la especialización y capacidad de relación entre sí de ciertos temas (naturales, sociales, ordenación del territorio, etc.). Es el momento de traer el territorio a primer plano, *evitando el falso debate entre enfoques generalistas y especialistas: geografía se ha hecho en España desde el núcleo de la disciplina y desde los bordes subdisciplinares; ambos modelos pueden convivir y dar respuesta en la medida adecuada a las demandas de la sociedad actual* (Reques, 2004, 379).

Las universidades están haciendo uso del tiempo disponible para la convergencia con un importante esfuerzo para el diseño de los nuevos títulos de grado a partir de planes piloto, procesos de formación del profesorado, etc. Asimismo, en los últimos años se asiste a un dinámico escenario normativo sobre la preparación para los nuevos títulos de grado cuya expresión última es RD 1393/2007 según el cual los nuevos títulos de grado contarán con una formación de 240 créditos.

No cabe duda de que la formulación del nuevo título de grado reposará sobre la experiencia de los títulos puestos en marcha en los primeros años de los 90, a los que se incorporarán los nuevos objetivos y planteamientos del EEES. Sobre esta base, algunos geógrafos han planteado reflexiones acerca de los avances conseguidos y, paralelamente, sobre las debilidades que aún persisten en la profesión. En este sentido resulta interesante el trabajo de F. Zoido (2001) en el que el autor plantea como primer objetivo conseguido que *«la geografía ha desbordado el marco profesional de la enseñanza»* a lo que han contribuido los departamentos y universidades (desde la formación e investigación) pero también en cierto modo el *«esfuerzo autodidacta»* de buena parte de los licenciados que han tenido que completar su formación para poder desempeñar su labor en un puesto de trabajo específico.

En relación con esta adaptación al mundo laboral de los conocimientos adquiridos en la universidad, es interesante el trabajo de J. Farinós (1999) orientado al desarrollo de un estudio de mercado para determinar los campos profesionales de la Geografía mediante encuestas a geógrafos profesionales no docentes, estudiantes y DELPHI con administraciones locales. En su estudio, tras identificar los campos de trabajo más demandados, el autor refleja las necesidades formativas a las que los licenciados en geografía han debido dar respuesta, tales como: conocimientos legales y administrativos, conocimientos científicos avanzados en estudios para la localización de actividades e infraestructuras, manejo de SIG con soltura y capacidad para organizar equipos y trabajar en grupos interdisciplinares.

En el conocimiento del mercado laboral y las demandas de éste a los geógrafos radica buena parte del planteamiento de las competencias de los nuevos títulos de grado; unas competencias con las que se pretende minimizar el esfuerzo individual para el ejercicio de la profesión una vez que se obtiene la correspondiente titulación de grado y master. Si bien es cierto, que el mercado es cambiante, que las técnicas y herramientas para el manejo de la información geográfica evolucionan y que siempre será necesario en cierto modo un esfuerzo formativo posterior, dejando abierta una fase de formación permanente (Herrero, 2001).

Así, desde la formulación de los nuevos títulos de grado se puede avanzar como objetivo destacado «*mejorar la situación de partida para una mayor empleabilidad de los graduados, favoreciendo la adecuación de su perfil formativo a los perfiles demandados por la sociedad y reforzando el papel profesional del geógrafo y su capacidad decisoria frente a otros profesionales*» (Herrero, 2001, 186), todo ello sin descuidar la esencia formativa de la geografía en bases teóricas que confieren criterio y enfoque geográfico, que es el rasgo característico, distintivo e integrador al que no podemos renunciar, por el cual nuestra disciplina desempeña un papel de ciencia fundamental en el desarrollo de estudios territoriales.

Por ello, los conceptos de aplicabilidad y empleabilidad deben ser tratados con cuidado, tal como se está haciendo desde las propuestas y reflexiones que la comunidad científica geográfica está proyectando en los últimos años. A ello contribuye directamente el planteamiento realizado desde el Libro Blanco de competencias específicas centradas en *saber*, convenientemente enunciadas y relacionadas con las referidas a *saber hacer*. Del equilibrio entre las competencias específicas y su combinación con las competencias genéricas depende en buena medida el éxito de los perfiles profesionales en el mercado laboral.

Para la identificación de los perfiles profesionales desde el Colegio de Geógrafos y la comunidad geográfica en su conjunto se está haciendo un esfuerzo importante cuya primera plasmación ha sido el Libro Blanco. Sobre la base de las ocupaciones profesionales de los geógrafos se identifican seis perfiles profesionales (Libro Blanco, 2004, 170): *Investigación, educación y divulgación geográficas, Tecnologías de la información geográfica, Medio físico, recursos naturales y medio ambiente, Planificación y gestión territorial, Análisis territorial de la población y demografía* y, finalmente, *Desarrollo regional y local*.

Estos perfiles engloban más de 30 líneas de trabajo, que se desarrollan entre las universidades (39%), el sector privado (34%) y la administración pública (27%) y según concluyen D. Mongil y A. Tarroja a partir de su estudio «Los perfiles profesionales de la geografía española» (2004, 354-355): *se reafirma la polivalencia del geógrafo profesional, se certifica la especialización en campos o nichos laborales de creciente demanda social (...) y desde la dimensión profesional de la geografía se abarcan todos los conocimientos y capacidades de dimensión territorial*.

IV. CONCLUSIONES: GEOGRAFÍA, CIENCIA DEL TERRITORIO. EL EEES COMO OPORTUNIDAD PARA REFORZAR LA IMAGEN SOCIAL DE LA DISCIPLINA

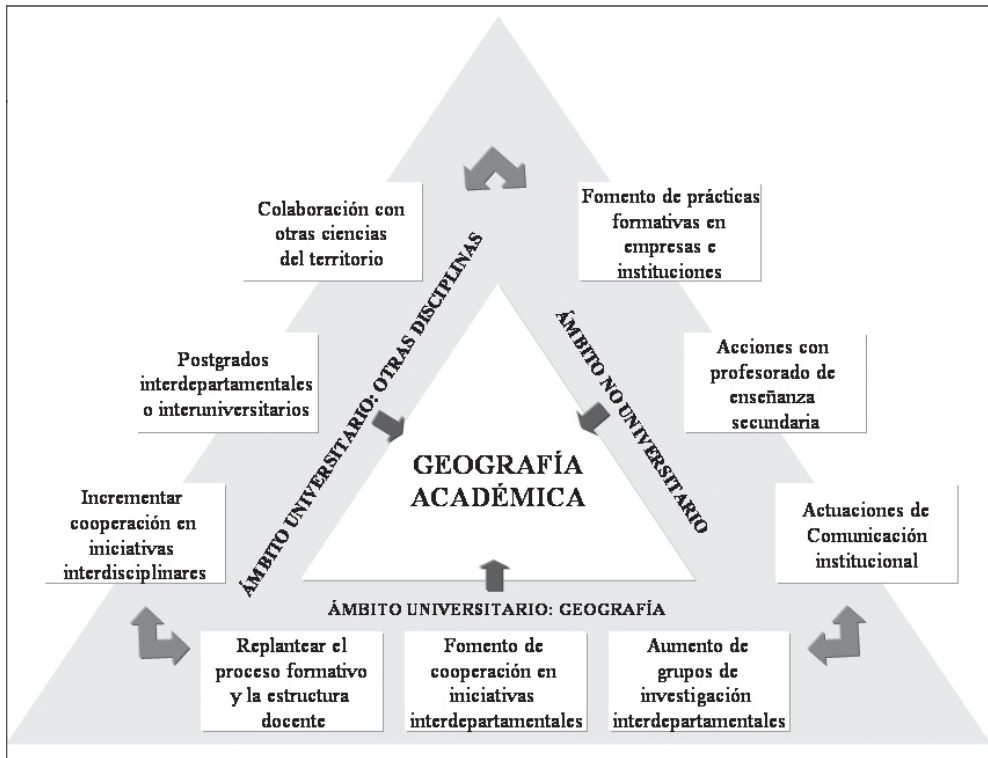
El EEES supone un hito importante en el contexto evolutivo de las universidades españolas y, como tal, puede ser entendido como una oportunidad para reforzar y revitalizar aquellas disciplinas que lo necesiten. En este sentido, J. Romero (2001) ha planteado interesantes reflexiones con una postura positiva al considerar el EEES como un espacio de oportunidad

para la geografía en general y la académica en particular que, tal como señala el citado autor, estaría afrontando una *crisis de crecimiento* —ante el descenso reciente de la demanda— y de *legitimidad social*, entendida como «*aquello por lo que el conjunto de la sociedad nos identifica para ejercer una profesión*» (Romero, 2001, 151).

En este contexto, las universidades y la comunidad universitaria pueden desempeñar un papel determinante, ya que es importante adecuar la formación a las necesidades de la sociedad, en un contexto en el que la geografía está llamada a convertirse en la *ciencia del territorio* por excelencia en España y en Europa⁷.

El refuerzo de la disciplina académica puede avanzarse desde las universidades, si bien es necesario que actúen otros agentes —como lo están haciendo—, destacando el papel del Colegio de Geógrafos o la Asociación de Geógrafos Españoles: «*La cooperación entre los distintos colectivos de geógrafos y geógrafas, entre los territorios, y entre las diversas*

Figura 3
ACCIONES PARA LA MEJORA DE LA IMAGEN SOCIAL DE LA GEOGRAFÍA



Elaboración propia a partir de Romero González, J. (2001): «Transición y nueva agenda de la geografía española». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. N.º 31, págs. 149-157.

⁷ Según J. Romero «*La Estrategia Territorial Europea será una gran oportunidad que la geografía académica de todas las universidades debe saber aprovechar*» (2001, 154).

asociaciones (profesionales, científicas y culturales) ha permitido alcanzar la constitución del Colegio de Geógrafos. El colegio, como punto de encuentro para todos los geógrafos y geógrafas supone una oportunidad inmejorable para la promoción y proyección de la utilidad e interés después de la disciplina y sus profesionales para el conjunto de la sociedad» (Tarroja, 2004, 444).

Según J. Romero (2001) es necesaria la colaboración en niveles de enseñanza secundaria para dar a conocer el papel de la geografía en la actualidad, la interacción universidad-sociedad, y la relación con organismos e instituciones que puedan formar parte del mercado laboral del geógrafo (Fig. 3). Si antes señalábamos las dificultades profesionales del geógrafo ante otros especialistas, también debe precisarse que el ejercicio profesional del geógrafo es reconocido por el resto de profesionales cuando entran en contacto en equipos interdisciplinares.

La integración de esfuerzos para el refuerzo de la geografía académica y su adecuación a las demandas del mercado laboral revierte a la vez en beneficio de la profesión, de las posibilidades y empleabilidad de los titulados y, con ello, se fortalece también la imagen social de la disciplina; de hecho, algunos autores, como R. Jonhston (2001) han señalado como una debilidad importante de la geografía en la atracción de alumnos la falta de un escenario claro de las relaciones entre la titulación y las salidas profesionales que de ella se derivan.

Si la adaptación de los títulos de grado supone un reto importante no lo es menos el diseño de los programas de postgrado específicos (Burriel, 2004) y la consolidación del carácter transversal de la geografía y su participación en los planes de estudios de otras titulaciones, con los que actualmente se vincula en una amplia oferta de contenidos básicos territoriales, técnicos y de gestión en más de una veintena de titulaciones (Sancho, 2004), así como la incorporación de aspectos de otros grados que resulten importantes para el logro de determinados perfiles profesionales geográficos. A ello contribuye la internacionalización apoyada en la movilidad de profesores y estudiantes y en la presencia en publicaciones internacionales, en las que confluyen trabajos de geógrafos españoles con los de otros países, que en las últimas décadas *queda constatado como una apertura hacia el exterior de la producción científica; cuestión que se verá probablemente acelerada en un futuro próximo debido al imparable proceso de globalización en el que está inmersa nuestra sociedad actual* (Riera et al., 2004, 345).

Finalmente, resulta interesante retomar el análisis DAFO realizado en el estudio *«Geografía y sociedad en España: presencias (y ausencias)»* en el que se presentan pautas determinantes sobre la situación que vive la geografía en la actualidad, atendiendo tanto a sus aspectos positivos, formulados en clave de fortalezas y oportunidades, como negativos (debilidades y amenazas). Según el citado modelo, a las puertas del EEES, a la geografía en España se le puede hacer el siguiente diagnóstico (Reques, 2004, 387-388). Entre las *fortalezas* destaca el grado de implantación territorial y su implantación progresiva en ciertos campos de trabajo, como ordenación del territorio o tecnologías de la información geográfica, sus *debilidades* vienen de la mano de la imagen social de la disciplina, y la falta de conocimiento de los perfiles profesionales fuera del ámbito académico, las principales *amenazas* se producen por el acaparamiento de ámbitos de trabajo geográficos por otros profesionales y la pérdida del concepto geográfico integrador y unitario; finalmente las *oportunidades* de los últimos años para el fortalecimiento de la geografía vienen de la mano de la necesidad

de manejo de la información geográfica a partir de nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Pues bien «*si se superan las debilidades, si se afrontan las amenazas, si se potencian las fortalezas y se aprovechan las oportunidades apuntadas, la Geografía, como disciplina orientada desde sus inicios hacia el análisis, la interpretación y la explicación de la información territorial, jugará un papel mucho más relevante*» (Reques, 2004, 89). En este contexto, el EEES puede ser el canal necesario para reformular los aspectos que se consideren necesarios en el ámbito formativo para reforzar el conocimiento que en la sociedad se tiene de la disciplina y para relanzar académica y científicamente nuestra disciplina. Tras nuestra desagregación de la titulación de Filosofía y Letras en los 70 y de nuestra «emancipación» de la Historia, en los años 90, consolidada como licenciatura en la primera mitad de los 90, el nuevo grado constituye nuestra tercera y, tal vez, definitiva oportunidad para desarrollarnos a la vez como disciplina académica y como ciencia aplicada.

BIBLIOGRAFÍA

- BALAGUÉ PUXAN, F. (2007): «Recursos tecnológicos y profesorado universitario en el marco del EEES». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación, Cultura y Sociedad de la Información*. Vol. 8, N. 1, págs. 179-192.
- BURRIEL DE ORUETA, E. (2004): «La licenciatura de Geografía en la Universidad Española actual». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, págs. 19-46.
- CASADO ORTIZ, R. (2006): «Convergencia con Europa y cambio en la universidad». *Edu-tec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N. 20, págs. 1-21.
- FARINÓS DASÍ, J. (1999): «Prospección de aplicaciones profesionales para el geógrafo». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. N. 27, págs. 143-159.
- 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 [Consultado: Enero, 2009]
- GARCÍA RAMON, M.D. (2004): «Enfoques críticos y práctica de la geografía en España. Balance de tres décadas (1974-2004)». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. N. 45, págs. 139-148.
- GIL DE ARRIBA, C. (1999): «La geografía humana en los actuales planes de estudios universitarios españoles». *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. N. 184, págs. 1-14.
- GÓMEZ MENDOZA, J. (2000): *Conferencia «Rumbos de la geografía del nuevo milenio: una mirada desde Europa»*. Universidad Nacional de Comahue. Jornadas Interdepartamentales de Geografía de las Universidades Nacionales. Neuquén. Argentina.
- GONZÁLEZ, J. y PAGANI, R. (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.

- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. Eds. (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final-fase I*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- HERRERO FABREGAT, C. (2001): «La docencia, uno de los oficios del geógrafo». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. N. 31, págs. 185-191.
- JOHNSTON, R. (2001): «La geografía de las prácticas geográficas: contexto y salud de la disciplina». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*. N. 39, págs. 23-35.
- MECD (2003): *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- MINISTROS Europeos de Educación (1999): Declaración de Bolonia. Bolonia, 19 de junio de 1999. En: <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm> [Consultado: Enero, 2009]
- MINISTROS Europeos responsables de Educación Superior (2003): *Educación Superior en Europa. Comunicado de la Conferencia de Ministros*. Berlín, 19 de septiembre de 2003.
- MINISTROS Europeos responsables de Educación Superior (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior — Alcanzando Metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros*. Bergen, 19-20 de mayo de 2005.
- MINISTROS Europeos responsables de Educación Superior (2007): *Comunicado de Londres. Hacia el Espacio de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres, 18 de mayo de 2007.
- MONGIL, D. y TARROJA, A. (2004): «Los perfiles profesionales de la Geografía Española». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Págs. 351-374.
- POBLETE RUIZ, M. (2005): «Orientaciones sobre el trabajo de las competencias en la práctica docente universitaria» (inédito). *Curso de Formación Pedagógica del Profesorado Universitario*. Santander, Universidad de Cantabria.
- REQUES VELASCO, P. (2004): «Geografía y sociedad en España: presencia (y ausencias)». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Págs. 375-392.
- REQUES VELASCO, P. —Dir.— (2006): *Atlas digital de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*. Santander. Universidad de Cantabria, Banco Santander, Ministerio de Educación y Ciencia y CRUE.
- RIERA, P., GARCÍA-RAMÓN, M.D., OLIVER-FRAUCA, L. y LAVALL, F. (2004): «La internacionalización de la Geografía Española». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Págs. 327-347.
- RODRÍGUEZ GUTIÉRREZ, F. (2004): «La profesión del Geógrafo en España». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional. Págs. 393-422.

- ROMERO GONZÁLEZ, J. (2001): «Transición y nueva agenda de la geografía española». *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. N. 31, págs. 149-157.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, P. y ZUBILLAGA DEL RÍO, 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*, N. 37, págs. 169-187.
- SANCHO COMÍNS, J. (2004): «Los estudios de geografía en titulaciones universitarias distintas a la licenciatura de Geografía». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, págs. 47-60.
- TARROJA, A. (2004): «El Colegio de Geógrafos: una institución para promocionar la utilidad social de la geografía como profesión». En: García Ramón M.D. et al —Eds.— (2004): *La geografía española ante los retos de la sociedad actual. Aportación española al XXX Congreso de la Unión Geográfica Internacional: Glasgow*. Madrid, Comité Español de la Unión Geográfica Internacional, págs. 423-446.
- VV. AA. (2004): *Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio* (Libro Blanco). ANECA. Madrid.
- ZAMBRANO LEAL, A. (2006): «Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja». *Educere — Artículos arbitrados*, Año 10 — N. 33, págs. 225-232.
- ZOIDO, F. (2002): «Relaciones entre formación y dedicación profesional en la geografía española». *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, N. 39, págs. 37-56.

LEGISLACIÓN: LEYES Y DECRETOS

- LEY 16/1999 de creación del Colegio de Geógrafos. BOE, Núm. 107, Miércoles 5 de Mayo de 1999.
- LEY Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades. (L.O.U.). BOE, Núm. 307, de 21 de diciembre de 2001.
- LEY Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE, Núm. 89, Viernes 13 de abril de 2007, págs. 16.241-16.260.
- REAL DECRETO 1447/1990. BOE Núm. 278, Martes 20 de Noviembre de 1990, págs. 34.387-34.388.
- REAL DECRETO 55/2005 por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se los estudios universitarios de grado. BOE, Núm. 21, Martes 25 de Enero de 2005, págs. 2.842-2.846.
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre por que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE, Núm. 260, Martes 30 de Octubre de 2007, págs. 44.037-44.048.