

La enseñanza de la geografía regional del mundo en los Grados de Geografía de las universidades españolas: análisis comparativo de contenidos, enfoques y coherencia curricular

Jonatan Arias-García

Departamento de Análisis Geográfico Regional y Geografía Física, Universidad de Granada (España)

<http://dx.doi.org/10.5209/aguc.103679>Recibido: 30 de junio de 2025 / Enviado a evaluar: 4 de julio de 2025 /
Aceptado: 8 de octubre de 2025 / Publicado en línea: 16 de octubre de 2025

Resumen. Se presenta un análisis comparativo de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo en los grados de Geografía de las universidades públicas españolas. A partir del estudio sistemático de guías docentes, se examinan los contenidos temáticos, los enfoques conceptuales, las escalas de análisis, las competencias formativas, las metodologías docentes y la bibliografía y recursos empleados. El objetivo es valorar en qué medida estas asignaturas responden a los retos territoriales contemporáneos y a las exigencias formativas de una geografía regional crítica y multiescalar. Los resultados muestran una fuerte persistencia de modelos estructurales y descriptivos, escasamente actualizados y con débil articulación entre objetivos, competencias y métodos. No obstante, también se identifican propuestas innovadoras con enfoques geopolíticos o críticos emergentes. Se concluye que se hace necesario reorientar el enfoque curricular actual para superar inercias formativas y avanzar hacia una enseñanza más coherente, contextualizada y transformadora de la geografía regional del mundo.

Palabras clave: espacios mundiales; enseñanza universitaria; análisis curricular; guías docentes; competencias geográficas; enfoque crítico; escalas territoriales.

^[EN] Teaching world regional geography in Geography degree programs at Spanish universities: A comparative analysis of contents, approaches, and curricular coherence

Abstract. This article presents a comparative analysis of courses dedicated to world regional geography within Geography degree programs at Spanish public universities. Drawing on a systematic review of official course syllabi, the study examines thematic content, conceptual approaches, scales of analysis, learning competencies, teaching methodologies, and the bibliography and resources employed. The aim is to assess the extent to which these courses respond to contemporary territorial challenges and meet the educational demands of a critical and multiscalar regional geography. The findings reveal a strong persistence of structural and descriptive models, often outdated and weakly articulated in terms of objectives, competencies, and pedagogical strategies. However, innovative proposals with emerging geopolitical or critical perspectives are also identified. The study concludes that a reorientation of the current curricular approach is necessary to overcome entrenched academic routines and to advance toward a more coherent, contextualized, and transformative teaching of world regional geography.

Keywords: world regions; higher education; curriculum analysis; course syllabi; geographical competences; critical approach; territorial scales.

Cómo citar: Arias-García, J. (2025). La enseñanza de la geografía regional del mundo en los Grados de Geografía de las universidades españolas: análisis comparativo de contenidos, enfoques y coherencia curricular. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense* 45(2), pp. 163-178.

1. Introducción

La configuración del mundo contemporáneo se caracteriza por una creciente complejidad territorial marcada por procesos interdependientes a múltiples escalas: reorganización de bloques geopolíticos, cambios en el comercio global, conflictos armados, transiciones energéticas, desigualdades regionales y crisis ambientales. Estos fenómenos han sido analizados desde distintas perspectivas geográficas y geopolíticas en trabajos como los de Agnew (2018), Coe *et al.* (2021), Dicken (2015), Flint (2021), Massey (2005) y Rodríguez-Pose (2018).

o los informes del IPCC (2023), que abordan el impacto multiescalar de estas transformaciones territoriales. Ante este escenario, comprender la estructura y transformación de los grandes espacios mundiales se convierte en una competencia clave en la formación geográfica (Yeung, 2020).

La Geografía, como disciplina científica, se encuentra en una posición privilegiada para ofrecer herramientas de análisis espacial que permitan interpretar estas dinámicas (Ortega Valcárcel, 2000). En particular, la enseñanza universitaria de la geografía regional del mundo se convierte en un ámbito estratégico para formar profesionales capaces de leer críticamente el territorio y su papel en la configuración del sistema-mundo (Albet i Mas, 2001; Gómez-Mendoza, 2001; Harvey, 2006; Korson y Kusek, 2015; Ortega Cantero, 2003; Rodríguez-Pose, 2013).

La geografía regional ha desempeñado históricamente un papel central en la formación del pensamiento geográfico, no solo como herramienta para la sistematización del conocimiento espacial, sino también como soporte para la construcción de visiones del mundo (Gómez Mendoza, 2018; Ortega Valcárcel, 2000). En el ámbito universitario español, esta tradición se mantiene viva a través de asignaturas que abordan el estudio de los grandes espacios mundiales desde una perspectiva regional, presentes en la mayoría de los grados en Geografía o titulaciones afines.

El Libro Blanco del Título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio (ANECA, 2004) ya subrayaba la relevancia de estas materias en los planes de estudio, reconociendo la presencia de asignaturas de geografía regional tanto obligatorias como optativas y alertando sobre la diversidad de criterios y denominaciones con que se presentan. A pesar de su continuidad, el documento identificaba una tendencia a la fragmentación temática, así como una orientación excesivamente tradicional y centrada en la división entre geografía física y humana y en la exposición descriptiva de unidades espaciales.

En un contexto global marcado por transformaciones territoriales aceleradas, desequilibrios geoeconómicos, conflictos emergentes y reconfiguraciones de escala, resulta pertinente cuestionarse en qué medida la enseñanza de la geografía regional del mundo en las universidades españolas responde a estos retos (Berglee, 2017; Brenner, 2004; Claval, 2003; Hobbs, 2022; Martínez Fernández y Delgado Urrecho, 2017). Esta investigación parte de esa inquietud, proponiendo un análisis comparativo de los contenidos, enfoques, escalas, competencias y recursos asociados a estas asignaturas con el fin de valorar su grado de actualización y coherencia formativa.

En los planes de estudio universitarios en España de los Grados de Geografía (y denominaciones afines), esta asignatura aparece de forma recurrente bajo distintas denominaciones ("Geografía regional del mundo", "Grandes espacios mundiales", "Geografía política del mundo", entre otras), pero pocas veces se ha sometido a una evaluación sistemática desde una perspectiva comparada. A pesar de su presencia institucional consolidada, existe una percepción generalizada entre docentes y especialistas de que su tratamiento pedagógico y epistemológico no siempre se ajusta a los retos territoriales del presente. De manera recurrente se mantiene una organización basada en bloques continentales rígidos, con estructuras temáticas heredadas y enfoques que priorizan la descripción sobre el análisis. Esta situación suscita preguntas clave: ¿qué tipo de región(es) se enseña hoy en la universidad? ¿Qué lugar ocupan los conflictos actuales, las escalas interdependientes o las narrativas críticas en los contenidos docentes? ¿Responden estas asignaturas a una lógica reproductiva o transformadora del conocimiento geográfico?

El presente trabajo parte de la hipótesis de que, pese a algunos intentos de renovación, la mayoría de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo continúan ancladas en modelos conceptuales tradicionales. Se plantea que existe una diversidad de enfoques, pero también una falta de articulación entre contenidos, competencias y metodologías en relación con el contexto geopolítico y económico global actual.

El objetivo principal de la presente investigación es realizar un análisis comparado de las guías docentes correspondientes a estas asignaturas en los grados de Geografía (y títulos afines) de las universidades públicas españolas. A través del estudio sistemático de sus objetivos formativos, enfoques epistemológicos, contenidos temáticos, escalas de análisis, competencias propuestas, metodologías de enseñanza y bibliografía empleada, se busca valorar el grado de coherencia interna de estas materias y su adecuación a los desafíos regionales actuales.

La pertinencia de este estudio se apoya en una doble necesidad. Por un lado, responde a una demanda académica de revisar críticamente el papel que desempeña esta asignatura dentro de la formación geográfica universitaria en un momento en que se hace imprescindible dotar al alumnado de una mirada crítica y multiescalar. Por otro, se inserta en el debate más amplio sobre la función social del conocimiento geográfico en el análisis de las transformaciones del sistema mundial. Tal como han argumentado Farinós Dasí (2001), Gómez-Mendoza (2018) y Moreno Hernández y López-Felipe (2024), enseñar geografía regional no es solo presentar territorios: es enseñar a pensar el espacio como producto de relaciones de poder, desigualdad y conflicto.

La investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo-interpretativo estructurado en cuatro fases: (1) recopilación y selección del corpus de guías docentes; (2) diseño y aplicación de una ficha analítica común; (3) codificación temática e interpretación de enfoques; y (4) construcción de una matriz comparativa para el análisis transversal. Este procedimiento ha permitido sistematizar la información y detectar tendencias significativas sobre cómo se enseña la geografía regional del mundo en el sistema universitario español.

Los resultados confirman parcialmente la hipótesis de partida: aunque existen asignaturas que han incorporado enfoques críticos, geopolíticos o multiescales, la mayoría de los programas sigue operando bajo una lógica estructural y descriptiva con escasa conexión con los procesos actuales que configuran las regiones del mundo. Se observa, además, una débil articulación entre los distintos elementos curriculares (objetivos, competencias y metodología).

Entre las principales conclusiones del estudio destaca la necesidad de avanzar hacia modelos de enseñanza que integren el análisis de procesos contemporáneos (geopolítica, economía global, crisis ambientales), el desarrollo de competencias interpretativas y el uso de recursos metodológicos más dinámicos y actualizados.

2. Materiales y métodos

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo-interpretativo y con finalidad exploratoria, orientado a conocer el tratamiento curricular de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo en los grados universitarios españoles vinculados a la disciplina geográfica. La metodología se fundamenta en el análisis documental de guías docentes, entendidas no solo como herramientas formales de planificación educativa, sino como dispositivos que reflejan posicionamientos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos institucionalizados.

El proceso se articuló en cuatro fases metodológicas complementarias: (1) recopilación y selección de materiales; (2) diseño y aplicación de una ficha de análisis estandarizada; (3) codificación temática y categorización cualitativa; y (4) construcción de una matriz comparativa y análisis transversal. Esta secuencia metodológica permitió ordenar la información y profundizar en su interpretación desde múltiples dimensiones.

2.1. Corpus documental (materiales)

El corpus documental estuvo conformado por un total de 32 guías docentes procedentes de 32 universidades públicas españolas. Todas ellas corresponden a asignaturas obligatorias u optativas incluidas en grados de Geografía (o denominaciones afines, como Geografía y Ordenación del Territorio, Geografía y Gestión del Territorio, etc.), Geografía e Historia y dobles titulaciones, cuya denominación, objetivos o contenidos hacen referencia explícita al estudio de los espacios mundiales desde una perspectiva regional.

Las guías fueron obtenidas mediante una revisión sistemática de páginas web universitarias institucionales entre los meses septiembre y diciembre de 2024 (pertenecen, en consecuencia, al curso 2024-2025). Para su inclusión, debían cumplir dos condiciones: (a) tratar de forma central el análisis regional del mundo; y (b) presentar un grado suficiente de desarrollo en cuanto a objetivos, contenidos, competencias, metodología y bibliografía. En los casos en que una universidad ofreciera varias asignaturas con contenidos similares, se seleccionó la más relevante según carga docente, obligatoriedad o nivel formativo.

Cabe señalar que, al basarse esta investigación en el análisis de guías docentes, se asume la siguiente limitación metodológica: las guías docentes, aunque oficiales y públicas, no siempre reflejan con total fidelidad la práctica docente real. Es posible que algunas asignaturas, aun presentando una estructura formalmente tradicional (por ejemplo, centrada en bloques regionales), incluyan en el desarrollo de sus sesiones contenidos más dinámicos, actuales o críticos, que no quedan recogidos explícitamente en la guía. Esta posible discrepancia ha sido considerada en la posterior interpretación de los resultados.

2.2. Procedimiento y secuencia metodológica

Fase 1. Selección y definición del corpus: en esta primera etapa se procedió a identificar, reunir y organizar el conjunto de documentos que constituirían el corpus de análisis. Se revisaron los planes de estudio oficiales y las guías docentes disponibles públicamente. Las asignaturas incluidas abordan de manera específica el estudio del mundo dividido en regiones o espacios, ya sea desde una perspectiva estructural, política, cultural, económica o geopolítica (Tabla 1). Se excluyen de la tabla aquellas universidades que, pese a ofertar títulos de Grado en Geografía (o denominaciones similares), no incluyen asignaturas sobre geografía regional del mundo: U. Castilla-La Mancha (Geografía, Desarrollo Territorial y Sostenibilidad), U. Las Palmas de Gran Canaria (Geografía y Ordenación del Territorio), U. Lleida (Geografía), Interuniversitario (UOC, UdL) (Historia, Geografía e Historia del Arte), U. Pablo de Olavide (Geografía e Historia, Doble Grado en Geografía e Historia y Relaciones Internacionales, Doble Grado en Ciencias Ambientales y Geografía e Historia), U. Valladolid (Geografía y Planificación Territorial).

El objetivo de esta fase fue garantizar una base empírica sólida, diversa y representativa del sistema universitario español. Se descartaron aquellas guías demasiado genéricas, centradas en regiones particulares (como Europa o España), o con una formulación excesivamente transversal que impidiera identificar un foco regional claro.

Tabla 1. Relación de grados y asignaturas sobre geografía regional del mundo en las universidades públicas españolas.

Universidad (U)	Grado	Denominación de la asignatura	Curso	Carácter	Créditos ECTS
U. Alicante	GOT	Geografía de las regiones del mundo	1º	FB	6
U. Autònoma de Barcelona	Geografía, Medio Ambiente y Planificación Territorial	Visiones geográficas	1º	FB	6
U. Autónoma de Madrid	Geografía, Geotecnologías y Sostenibilidad Territorial	Problemas regionales del mundo actual	1º	FB	6
U. Barcelona	Geografía y cambio global	Estructura regional del mundo	1º	FB	6
U. Cantabria	GOT	Geografía regional del mundo	4º	OP	6
U. Complutense de Madrid	GOT	Geografía del mundo	1º	FB	6
U. Extremadura	GOT	Geografía regional	2º	OB	6
U. Girona	Geografía, territorio y medio ambiente	Geografía regional del mundo	3º	OP	6
	Doble Grado en Turismo y Geografía, territorio y medio ambiente	Geografía regional del mundo	5º	OP	6
U. Granada	GGT	Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales	2º	OB	6
U. Illes Balears	Geografía	Grandes regiones naturales del mundo	3º	OP	6
U. Jaén	GEH	Geografía regional del mundo	3º	OB	6
U. La Laguna	GOT	Geografía de Europa y de las grandes regiones	3º	OB	6
U. León	GOT	Geografía regional del mundo	3º	OB	6
U. Málaga	GGT	Geografía política del mundo	2º	FB	6
U. Murcia	Ciencia y Tecnología Geográficas	Grandes unidades continentales I	2º	OB	6
		Grandes unidades continentales II	2º	OB	6
U. Oviedo	GOT	Modelos de organización y desarrollo regional	2º	OB	6
U. País Vasco	GOT	Geografía del mundo actual	2º	BR	6
U. Rovira i Virgili	Geografía, Análisis Territorial y Sostenibilidad	Espais i Societats en un Món Global	1º	FB	6
U. Salamanca	Geografía	Geografía regional del mundo I	1º	OB	6
		Geografía regional del mundo II	1º	OB	6
U. Santiago de Compostela	GOT	Análisis Geográfico Regional	1º	FB	6
		Geografía regional del mundo I	2º	OB	6
		Geografía regional del mundo II	2º	OB	6

Universidad (U)	Grado	Denominación de la asignatura	Curso	Carácter	Créditos ECTS
U. Sevilla	GGT	Geografía regional mundial	1º	FB	6
	Doble Grado GGT e Historia	Geografía del mundo	1º	FB	6
U. Valencia	Geografía y medio ambiente	Geografía regional del mundo	3º-4º	OP	6
U. Zaragoza	GOT	Grandes conjuntos regionales del mundo*	1º	OB	6
U. La Rioja	GEH	Geografía de los espacios mundiales	4º	OB	6
Universidad Nacional de Educación a Distancia	GEH	Geografía de los grandes espacios mundiales	2º	FB	6
U. Vigo	GEH	Espazos e sociedades	2	FB	6

* Se adapta a “Estructura y dinámica regional del mundo” a partir de 2025.

Leyenda: U (Universidad), GOT (Geografía y Ordenación del Territorio), GGT (Geografía y Gestión del Territorio), GEH (Geografía e Historia), FB (Formación Básica), BR (Básica de Rama), OB (Obligatoria), OP (Optativa).

Fase 2. Diseño y aplicación de una ficha analítica estandarizada: esta fase consistió en la elaboración de una ficha de análisis común que permitiera la lectura homogénea de documentos de estructura heterogénea. Esta ficha funcionó como una plantilla de registro uniforme que permitía reducir la heterogeneidad documental y facilitar el tratamiento comparado. La ficha se diseñó de forma matricial, con campos estructurados y abiertos y distribuidos en ocho dimensiones clave:

- Datos generales: nombre de la asignatura, universidad, curso y carácter (básica, obligatoria u optativa).
- Objetivos formativos: descripción y nivel de especificidad (genéricos, intermedios o aplicados).
- Contenidos temáticos: bloques regionales abordados, ordenación del programa, presencia de procesos globales.
- Escalas de análisis: explícitas o implícitas; presencia de escalas mundial, continental, nacional o subregional.
- Competencias: tipo de competencias propuestas (conceptuales, analíticas, aplicadas) y grado de integración con los contenidos.
- Metodología docente: tipos de actividades, modelo pedagógico dominante, uso de recursos TIC, sesiones prácticas o participativas.
- Carga teórica/práctica: estimación y distribución horaria o porcentual, según lo indicado en la guía.
- Bibliografía y fuentes: bibliografía obligatoria, complementaria y diversidad de recursos empleados.

Fase 3. Codificación temática y categorización interpretativa: una vez recogida la información de las guías mediante las fichas, se realizó una codificación temática de las variables clave. Esta codificación no fue exclusivamente inductiva ni cerrada, sino que combinó categorías previamente definidas (por ejemplo: tipo de enfoque o presencia de competencias críticas) con categorías emergentes derivadas del análisis de los propios documentos (por ejemplo: vinculación explícita con conflictos actuales, o incorporación de escalas geoeconómicas no convencionales).

El enfoque conceptual de cada asignatura fue codificado según cuatro grandes tipos: descriptivo-estructural, crítico, geopolítico o mixto. Esta asignación se basó en la lectura cruzada de objetivos, contenidos, bibliografía y competencias. La codificación fue interpretativa, pero basada en criterios explícitos, con el fin de garantizar transparencia metodológica.

Asimismo, se establecieron niveles de actualización y apertura temática: se consideraron “actualizadas” aquellas asignaturas que integraban procesos recientes (conflictos geopolíticos, dinámicas globales, acuerdos comerciales, transformaciones ambientales), y “convencionales” aquellas centradas exclusivamente en estructuras fijas (relieve, clima, datos básicos de población o economía).

Fase 4. Construcción de una matriz comparativa y análisis transversal: como fase final se elaboró una matriz comparativa en la que se sintetizó la información codificada de todas las asignaturas estructurada por universidad. Cada fila de la matriz correspondió a una universidad y su asignatura correspondiente, lo que permitió tanto un análisis individual como una lectura comparada del conjunto (Tabla 2). Esta matriz permitió: visualizar las combinaciones entre enfoque conceptual y carga teórico-práctica; detectar correlaciones entre competencias y metodología; identificar la diversidad geográfica y el grado de actualización regional; y contrastar el uso de escalas con los contenidos tratados.

Tabla 2. Estructura básica de la matriz comparativa diseñada.

Universidad	Asignatura	Enfoque conceptual predominante	Teoría (T) / Práctica (P)	Escalas de análisis	Competencias aplicadas	Bibliografía actualizada	Observaciones adicionales
Universidad A	Geografía de las regiones del mundo	Descriptivo / estructural	80% T / 20% P	Continental	Genéricas	Limitada	Actualización temática
Universidad B	Visiones geográficas	Crítico / exploratorio	60% T / 40% P	Multiescalar	Interpretativas	Actualizada	Abordaje temático flexible, uso de debates
Universidad C	Problemas regionales del mundo actual	Geopolítico / crítico	50% T / 50% P	Nacional, suprarregional	Críticas y aplicadas	Actualizada	Enfoque en dinámicas contemporáneas
Universidad D	Estructura regional del mundo	Descriptivo / estructural	75% T / 25% P	Continental	Genéricas	Mixta	Carácter introductorio con pocos recursos TIC
Universidad E	Geografía regional del mundo	Descriptivo	80% T / 20% P	Continental	Conceptuales	Limitada	Predominio de estructura temática clásica
Universidad F	Geografía del mundo	Mixto	70% T / 30% P	Continental, mundial	Análíticas	Actualizada	Incorpora fuentes estadísticas y bases de datos
Universidad G	Geografía regional	Descriptivo / tradicional	85% T / 15% P	Continental	Genéricas	Parcialmente actualizada	Escasa atención a procesos actuales
Universidad H	Región y regionalización. Los grandes espacios mundiales	Crítico / geopolítico	60% T / 40% P	Multiescalar	Análíticas y críticas	Actualizada	Incorpora relaciones geopolíticas actuales
Universidad I	Geografía regional del mundo	Descriptivo	75% T / 25% P	Continental	Instrumentales	Parcialmente actualizada	Bibliografía mixta, sin fuentes digitales
Universidad J	Grandes unidades continentales I y II	Estructural	70% T / 30% P	Continental	Conceptuales	Actualizada	División temática en dos bloques diferenciados
Universidad...	...	...	...	...	...	...	...

3. Resultados

3.1. Presencia y denominación de la asignatura en los planes de estudio de las universidades españolas

El análisis de los planes de estudio y guías docentes de los grados en Geografía y Geografía e Historia impartidos en las universidades españolas revela una amplia presencia de asignaturas orientadas al estudio regional del mundo. Sin embargo, su denominación varía considerablemente, lo que refleja enfoques dispares en cuanto a los objetivos, contenidos y perspectivas desde las que se aborda esta materia.

Una parte significativa de las universidades mantiene una denominación clásica, como *Geografía regional del mundo* (universidades de Cantabria, Girona, León, Salamanca, Valencia), *Geografía del mundo* (Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Sevilla), o *Grandes conjuntos regionales del mundo* (Universidad de Zaragoza). Estas fórmulas, aunque varíen en matices, apuntan generalmente a una aproximación estructural y descriptiva centrada en el estudio comparado de las principales regiones del planeta a partir de criterios físicos y humanos.

Frente a esta tendencia, otras universidades adoptan denominaciones más problematizadoras o analíticas que introducen explícitamente la dimensión política, crítica o geoeconómica del análisis regional. Es el caso de asignaturas como *Problemas regionales del mundo actual* (Universidad Autónoma de Madrid), *Geografía política del mundo* (Universidad de Málaga), *Modelos de organización y desarrollo regional* (Universidad de Oviedo), o *Espais i societats en un món global* (Universitat Rovira i Virgili). Estos títulos no solo aluden al objeto de estudio, sino que orientan de forma más clara la aproximación metodológica y epistemológica desde la cual se plantea el análisis regional.

También se identifican asignaturas donde el estudio regional forma parte de un enfoque más general o introductorio, como *Visiones geográficas* (Universitat Autònoma de Barcelona) o *Geografía de Europa y de las grandes regiones* (Universidad de La Laguna), lo que puede implicar una menor especificidad o un tratamiento más fragmentado del objeto regional mundial.

Finalmente, en algunos planes de estudio no se ha identificado una asignatura específica dedicada al análisis regional del mundo (universidades de Castilla-La Mancha, Valladolid, Las Palmas de Gran Canaria o la Universidad Pablo de Olavide). En estos casos, es posible que parte de los contenidos se integren en otras asignaturas de carácter más general o instrumental, aunque ello dificulta su seguimiento como unidad formativa coherente.

Aunque la presencia de contenidos regionales está generalizada, su materialización curricular adopta formas muy diversas, tanto en lo terminológico como en lo conceptual. Esta variabilidad sugiere diferentes concepciones sobre el papel que debe desempeñar el análisis regional en la formación del estudiantado: desde una lectura estructural del espacio mundial hasta una herramienta crítica para la comprensión de los procesos contemporáneos de reorganización territorial.

3.2. Objetivos, orientación formativa y carácter

El análisis de las guías docentes revela una coincidencia generalizada en cuanto a la función formativa que cumplen las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo. Todas ellas comparten, en mayor o menor medida, el propósito de ofrecer al alumnado una visión estructurada y comprensiva del espacio mundial a través del estudio comparado de sus grandes regiones. No obstante, los objetivos varían significativamente en su formulación concreta, nivel de ambición, grado de actualización y profundidad crítica.

A partir del estudio sistemático del corpus analizado, pueden distinguirse tres grandes bloques de objetivos, que no se excluyen mutuamente y que, en algunos casos, coexisten dentro de una misma asignatura:

1. **Comprensión general del espacio regional mundial:** es el objetivo más extendido y se plantea como una base para el conocimiento de la diversidad geográfica del planeta. Consiste en el reconocimiento de las principales unidades espaciales del mundo y en la identificación de sus características físico-humanas esenciales. Se trata de un enfoque de carácter estructural que se orienta a establecer patrones y clasificaciones territoriales. Este tipo de formulación es predominante en universidades como Salamanca, León, Girona o la Complutense de Madrid, donde la asignatura se concibe como una herramienta introductoria o de sistematización geográfica.
2. **Análisis de procesos globales y dinámicas contemporáneas:** un segundo grupo de objetivos se centra en la comprensión de los factores dinámicos que configuran el espacio regional en la actualidad. En estos casos, el interés no reside tanto en la descripción de las regiones, sino en el análisis de los procesos que las atraviesan: globalización, desigualdad, fragmentación geopolítica, integración suprarregional, conflictos, cambios en la gobernanza territorial. Este enfoque está presente en asignaturas como *Problemas regionales del mundo actual* (Universidad Autónoma de Madrid), *Geografía política del mundo* (Universidad de Málaga), *Modelos de organización y desarrollo regional* (Universidad de Oviedo) o *Grandes unidades continentales* (Universidad de Murcia), donde los objetivos formativos incluyen explícitamente la lectura crítica del orden espacial internacional.
3. **Desarrollo de capacidades analíticas y comparativas:** un tercer bloque, más ambicioso, propone objetivos orientados al fortalecimiento de habilidades intelectuales complejas. En estos casos, se espera que el alumnado no solo adquiera información sobre regiones concretas, sino que sea capaz de establecer comparaciones, identificar interdependencias y explicar las trayectorias diferenciadas de los espacios regionales. Esta orientación implica una formación crítica, argumentativa y con capacidad de síntesis.

Se encuentra, por ejemplo, en la Universidad de Granada, donde se fomenta el análisis transversal y contextualizado, o en la Universitat Rovira i Virgili, que integra la dimensión social y económica en la construcción regional.

Cabe señalar que no todas las guías formulan estos objetivos con el mismo grado de claridad o coherencia. Mientras algunas universidades articulan de manera explícita la relación entre objetivos, contenidos, competencias y actividades formativas, en otras los objetivos aparecen formulados de forma vaga o genérica y sin un desarrollo pedagógico claro. En estos casos, la orientación formativa queda diluida y resulta difícil evaluar su impacto real en el perfil de egreso del alumnado.

En general, los objetivos de estas asignaturas oscilan entre una visión tradicional del análisis regional, centrada en la descripción de espacios, y una visión más contemporánea, centrada en la interpretación de procesos territoriales en un mundo en transformación. Esta variabilidad refleja distintas concepciones sobre el papel que debe desempeñar la geografía regional del mundo en la formación del alumnado, así como diferentes grados de adaptación a los desafíos analíticos que plantea la geografía global en el siglo XXI.

El análisis de las guías muestra también una concentración significativa en los primeros cursos del grado, especialmente en primero y segundo, donde se ubican la mayoría de las materias identificadas. Esta tendencia revela un enfoque introductorio en el que estas asignaturas actúan como base formativa para el desarrollo posterior de competencias geográficas más específicas. En cambio, la presencia de estas materias en cursos superiores (tercero, cuarto o incluso quinto) es mucho más limitada, lo que podría indicar una menor continuidad temática o una escasa especialización progresiva en el ámbito de los espacios mundiales dentro del currículo general.

En cuanto al carácter académico de las asignaturas, predominan las materias obligatorias y de formación básica, lo que refuerza su centralidad dentro de los planes de estudio y su papel en la formación estructural del alumnado. No obstante, también se identifican varias asignaturas de carácter optativo, concentradas sobre todo en cursos avanzados, lo que sugiere una apertura hacia enfoques más específicos o temáticas regionales particulares, aunque con un grado de dispersión y desigual implantación entre universidades. Esta distribución refleja tanto la importancia formal de la geografía regional del mundo en la etapa inicial del grado como las limitaciones existentes para su profundización curricular en etapas posteriores.

3.3. Contenidos temáticos: una cobertura desigual y centrada en grandes bloques continentales

Los contenidos recogidos en las guías docentes de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo presentan una estructura relativamente homogénea en cuanto a su división geográfica, pero muestran importantes diferencias en relación con los enfoques, las dimensiones analíticas incorporadas y el grado de actualización conceptual.

En general, los temarios se organizan según una lógica espacial que reproduce el esquema tradicional de bloques continentales o grandes regiones geográficas. Así, las unidades dedicadas a Europa, América, África, Asia y Oceanía, en sus diversas subdivisiones, son comunes a la mayoría de las asignaturas, lo que garantiza una cobertura amplia del espacio mundial. Esta estructura aparece, por ejemplo, en las guías de las universidades de Alicante, Salamanca, León, Sevilla o Valencia, donde los contenidos se articulan en torno al estudio sistemático de cada región, combinando aspectos físicos y humanos en una presentación secuencial.

No obstante, a partir de ese marco común, pueden identificarse tres grandes líneas de contenido que reflejan diferencias sustantivas en la manera de abordar las regiones del mundo:

1. **Contenidos estructurales y descriptivos:** este tipo de temario se basa en la caracterización de las regiones a partir de elementos físicos (relieve, clima, recursos naturales), demográficos, económicos y políticos. La presentación suele ser neutra y orientada a la identificación de rasgos generales, sin entrar en un análisis en profundidad de los procesos o conflictos que afectan a esos territorios. Es el caso, por ejemplo, de la Universidad Complutense de Madrid, donde el programa se centra en la comparación de espacios desarrollados y subdesarrollados, o de la Universidad de Salamanca, cuyo enfoque mantiene una fuerte continuidad con la geografía regional clásica.
2. **Contenidos orientados al análisis de procesos:** algunas asignaturas estructuran sus contenidos no solo por regiones, sino también por problemáticas transversales. Se abordan temas como el desarrollo desigual, los procesos de integración regional, la reconfiguración de bloques geopolíticos, los movimientos migratorios, las tensiones centro-periferia o el impacto del cambio climático. Esta orientación es patente en universidades como la Autónoma de Madrid, Murcia, Oviedo o Granada, donde los contenidos buscan conectar el estudio de las regiones con los grandes desafíos globales.
3. **Contenidos aplicados o críticos:** en un número más reducido de casos las guías incluyen temas que tratan de movilizar herramientas analíticas propias de la geografía política o económica, fomentando una lectura interpretativa del territorio. Se presta atención a actores no estatales, redes de poder, disputas territoriales, dinámicas postcoloniales o formas de resistencia territorial. Estos contenidos aparecen en asignaturas como *Problemas regionales del mundo actual* (Universidad Autónoma de Madrid) o *Geografía política del mundo* (Universidad de Málaga), y reflejan un interés explícito por superar las aproximaciones convencionales y ofrecer al alumnado instrumentos para leer críticamente el orden mundial.

Un aspecto relevante del análisis de los contenidos es el grado de actualización. En numerosas guías el temario sigue reproduciendo esquemas tradicionales con escasa referencia a fenómenos recientes como la guerra en Ucrania, las nuevas alianzas económico-tecnológicas, las disputas por recursos estratégicos o los efectos territoriales del cambio climático. Solo en un número reducido de asignaturas, como las impartidas en la Universidad Autónoma de Madrid, Murcia o Granada, se observan intentos por incorporar estos temas y adaptarlos a los contextos regionales específicos.

Por otro lado, algunas universidades, como la Rovira i Virgili o la Universidad de La Laguna, optan por una estructura más abierta o interdisciplinar en la que los contenidos no se limitan a bloques geográficos, sino que se organizan en torno a seminarios, proyectos o debates temáticos. Si bien esta aproximación puede enriquecer el tratamiento del objeto regional, también presenta el riesgo de diluir su especificidad si no se acompaña de una estructura conceptual sólida.

Por tanto, los contenidos temáticos de estas asignaturas oscilan entre un enfoque acumulativo y descriptivo orientado a cubrir regiones del mundo de forma sistemática, y un enfoque procesual o crítico, que busca problematizar los territorios a partir de los desafíos contemporáneos. La coexistencia de ambas perspectivas confirma que la geografía regional del mundo sigue siendo un terreno de disputa curricular entre la tradición y la renovación.

3.4. Enfoques predominantes: persistencia del modelo descriptivo con avances hacia perspectivas críticas

En el marco del presente trabajo, el término “enfoque” se refiere a la orientación conceptual y epistemológica desde la que se plantea el estudio regional del mundo en cada asignatura. Se trata, por tanto, de la forma en que se construye la mirada sobre las regiones: si se conciben como entidades estáticas a describir, como espacios en conflicto, como nodos de procesos globales o como realidades abiertas al análisis crítico. Este enfoque se infiere tanto del contenido de las guías docentes (objetivos, contenidos, competencias) como de la bibliografía utilizada y la naturaleza de las actividades formativas propuestas.

A partir del análisis sistemático de las guías, es posible identificar tres enfoques predominantes:

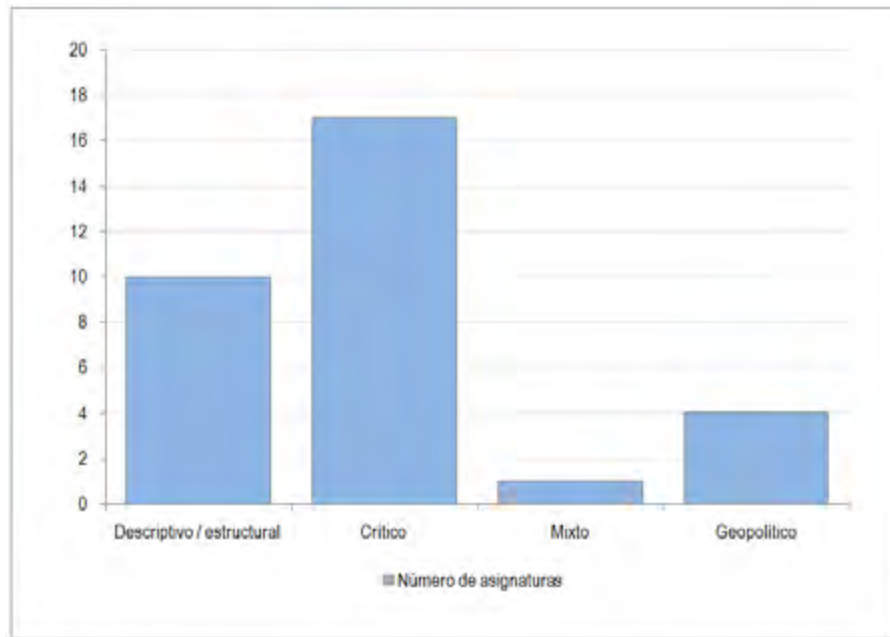
1. Enfoque descriptivo o estructural: es el más habitual, especialmente en universidades donde la asignatura responde a un planteamiento más clásico. Las regiones se presentan como unidades relativamente estables, definidas por sus características físicas, demográficas, económicas y culturales. El objetivo principal es que el alumnado conozca y distinga las principales regiones del planeta sin un énfasis explícito en los procesos que las atraviesan ni en sus transformaciones recientes. Este enfoque es dominante en asignaturas como *Geografía del mundo* (Universidad Complutense de Madrid), *Geografía regional del mundo* (Girona, León, Salamanca), o *Grandes conjuntos regionales del mundo* (Zaragoza). Aunque no necesariamente obsoleto, este enfoque tiende a reproducir esquemas taxonómicos y jerárquicos con escasa problematización del objeto regional.
2. Enfoque crítico: en este grupo de asignaturas las regiones se abordan como construcciones históricas e inestables marcadas por procesos de cambio, conflicto y desigualdad. Se busca que el alumnado no solo conozca los espacios, sino que los comprenda a partir de sus tensiones internas, sus vínculos con dinámicas globales y sus contradicciones territoriales. Este enfoque aparece en universidades como la Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia o la Universidad de Granada, donde se abordan problemas como el desarrollo desigual, las migraciones, los desequilibrios centro-periferia o las transiciones socioeconómicas. Las guías que adoptan este enfoque suelen formular objetivos más interpretativos y proponer actividades orientadas a la comparación y el análisis aplicado.
3. Enfoque geopolítico o interpretativo: en un número más reducido de casos, el énfasis recae en las relaciones de poder que estructuran el espacio mundial. Las regiones se entienden como escenarios en disputa definidos por intereses estratégicos, disputas territoriales, alianzas internacionales o configuraciones militares y comerciales. Este enfoque está presente, por ejemplo, en la asignatura *Problemas regionales del mundo actual* (Universidad Autónoma de Madrid) o en *Geografía política del mundo* (Universidad de Málaga). La presencia de este enfoque suele ir acompañada de bibliografía especializada, referencias a contextos actuales (como la guerra en Ucrania o las tensiones entre potencias), y una clara intención de articular lo regional con los conflictos del orden global.

Cabe señalar que estas categorías no son excluyentes ni rígidas. En algunos casos se observa una coexistencia o superposición de enfoques dentro de una misma asignatura. Por ejemplo, en la Universidad de Granada, el enfoque general es estructural, pero incorpora elementos de análisis crítico y referencias geopolíticas. Del mismo modo, hay asignaturas que parten de una base descriptiva, pero intentan actualizar sus contenidos con temas de actualidad.

Sin embargo, cabe señalar que en muchas asignaturas el enfoque no se explicita de forma clara y debe inferirse de forma indirecta. En algunos casos, la guía presenta objetivos genéricos y un temario clásico, pero incorpora actividades prácticas que abren la puerta a enfoques más dinámicos. En otros, la presencia de bibliografía crítica o actualizada contrasta con una estructura de contenidos todavía tradicional.

Como refleja la figura 1, el análisis de los enfoques conceptuales predominantes en las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo revela una clara primacía del enfoque crítico, presente en una parte sustancial del corpus analizado. Esta tendencia indica un avance progresivo hacia propuestas pedagógicas que buscan problematizar los espacios regionales mediante marcos interpretativos, lectura multiescalar y vínculos con procesos geopolíticos, económicos y sociales contemporáneos. Aun así, el modelo descriptivo-estructural mantiene una presencia significativa, reflejo de inercias formativas que priorizan la organización temática clásica por bloques continentales y el uso de indicadores convencionales. El enfoque geopolítico, por su parte, aparece con menor frecuencia, aunque asociado a asignaturas que incorporan explícitamente conflictos internacionales y relaciones de poder regional. Por último, los enfoques mixtos, aunque minoritarios, revelan intentos de transición entre modelos, sin consolidar una orientación teórica claramente definida.

Figura 1. Distribución de enfoques conceptuales predominantes según el número de asignaturas de geografía regional del mundo en las universidades españolas.



Fuente: elaboración propia.

3.5. Competencias y orientación pedagógica: más presencia discursiva que funcional

Las guías docentes analizadas presentan una variedad significativa en cuanto a la formulación de competencias vinculadas a las asignaturas sobre geografía regional del mundo. Si bien muchas de ellas reproducen estructuras genéricas comunes a los grados en Geografía, es posible identificar varios niveles de profundidad y conexión entre las competencias propuestas, los objetivos formativos y las metodologías empleadas (Tabla 3).

Un primer grupo de asignaturas se orienta hacia el desarrollo de competencias de tipo conceptual. Estas se centran en que el alumnado conozca y comprenda la diversidad regional del mundo identificando sus principales características físicas, humanas, económicas y culturales. Son competencias que se corresponden con un enfoque descriptivo y están presentes en asignaturas como las de las universidades de León, Salamanca, Alicante o la Complutense de Madrid. En estos casos, la orientación pedagógica prioriza la transmisión de contenidos mediante clases magistrales y la evaluación de conocimientos mediante pruebas escritas, exposiciones o ejercicios cartográficos básicos.

Tabla 3. Tipología de competencias y orientación pedagógica en las asignaturas analizadas.

Tipo de competencias	Descripción	Universidades representativas	Modelo pedagógico asociado	Presencia relativa
Conceptuales	Comprensión de características físicas, humanas, económicas y culturales de las regiones del mundo	León, Salamanca, Alicante, Complutense de Madrid	Tradicional, clases magistrales, evaluación memorística	Alta
Analíticas	Interpretación de procesos territoriales, análisis causal, comparación regional, argumentación geográfica	Autónoma de Madrid, Murcia, Granada	Participativo, estudio de casos, análisis de mapas y noticias	Media
Aplicadas / Transversales	Manejo de fuentes, elaboración de informes, uso de TIC/cartografía, trabajo colaborativo, expresión oral y escrita	Rovira i Virgili, Oviedo, La Laguna	Activos, seminarios, proyectos, metodologías colaborativas	Baja

En un segundo nivel, algunas asignaturas avanzan hacia la incorporación de competencias analíticas. Aquí se plantea que el alumnado debe ser capaz de interpretar procesos territoriales, establecer relaciones causales, comparar regiones y argumentar sobre fenómenos espaciales. Estas competencias están vinculadas a un enfoque más crítico o procesual y aparecen en universidades como la Autónoma de Madrid, la Universidad de Murcia o la Universidad de Granada. La orientación pedagógica en estos casos tiende

a ser más participativa, con actividades como análisis de casos, trabajo con estadísticas, uso de mapas temáticos o discusión de noticias geopolíticas actuales.

Un tercer grupo, menos extendido, incluye competencias de tipo transversal y aplicado. Se trata de habilidades como el manejo de fuentes documentales y datos espaciales, la elaboración de informes, el uso de herramientas cartográficas o digitales, la argumentación oral y escrita, o el trabajo colaborativo. Este tipo de competencias se observa de manera más estructurada en universidades como la Rovira i Virgili, Oviedo o La Laguna, donde la docencia incorpora elementos de seminario, proyectos o metodologías activas. Sin embargo, su presencia en las guías es todavía minoritaria y, en muchos casos, aparecen como formulaciones genéricas sin una integración real en el desarrollo de la asignatura.

Desde el punto de vista pedagógico, se constata una tensión entre dos polos analíticos. Por un lado, un modelo más tradicional, centrado en la exposición de contenidos y en la evaluación de conocimientos memorísticos, que sigue siendo predominante en numerosas universidades. Por otro lado, se detecta un modelo más activo y orientado a la interpretación en el que se intenta vincular las competencias con el análisis de realidades contemporáneas y con el desarrollo de capacidades aplicadas. Este segundo modelo, aunque minoritario, está más presente en las asignaturas con enfoques críticos o geopolíticos. Si bien ambos enfoques aportan dimensiones formativas complementarias, el enfoque estructural-descriptivo asegura una base ordenada y sistemática del conocimiento, mientras que las perspectivas críticas o geopolíticas permiten interpretar procesos y estimular competencias analíticas. En este sentido, la combinación equilibrada de ambos enfoques se perfilaría como la estrategia más pertinente para afrontar los desafíos actuales en la enseñanza de la geografía regional del mundo.

Un aspecto común a muchas guías es la escasa articulación explícita entre competencias, contenidos y actividades. En numerosos casos, las competencias aparecen como un apartado formal, sin una correspondencia clara con los objetivos ni con las estrategias metodológicas propuestas. Esto limita su utilidad real y su impacto en el aprendizaje efectivo del alumnado.

También puede afirmarse que la dimensión competencial de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo aún presenta un desarrollo desigual. Mientras algunas universidades han comenzado a integrar competencias analíticas y aplicadas de forma coherente con un enfoque renovado de la disciplina, en muchas otras se mantiene un modelo centrado en la transmisión de contenidos. La incorporación efectiva de competencias vinculadas al pensamiento crítico, la lectura multiescalar del territorio y el uso de herramientas geográficas contemporáneas sigue siendo uno de los principales retos para la docencia en este ámbito.

3.6. Carga teórica y práctica: predominio de la enseñanza expositiva frente a prácticas aún limitadas

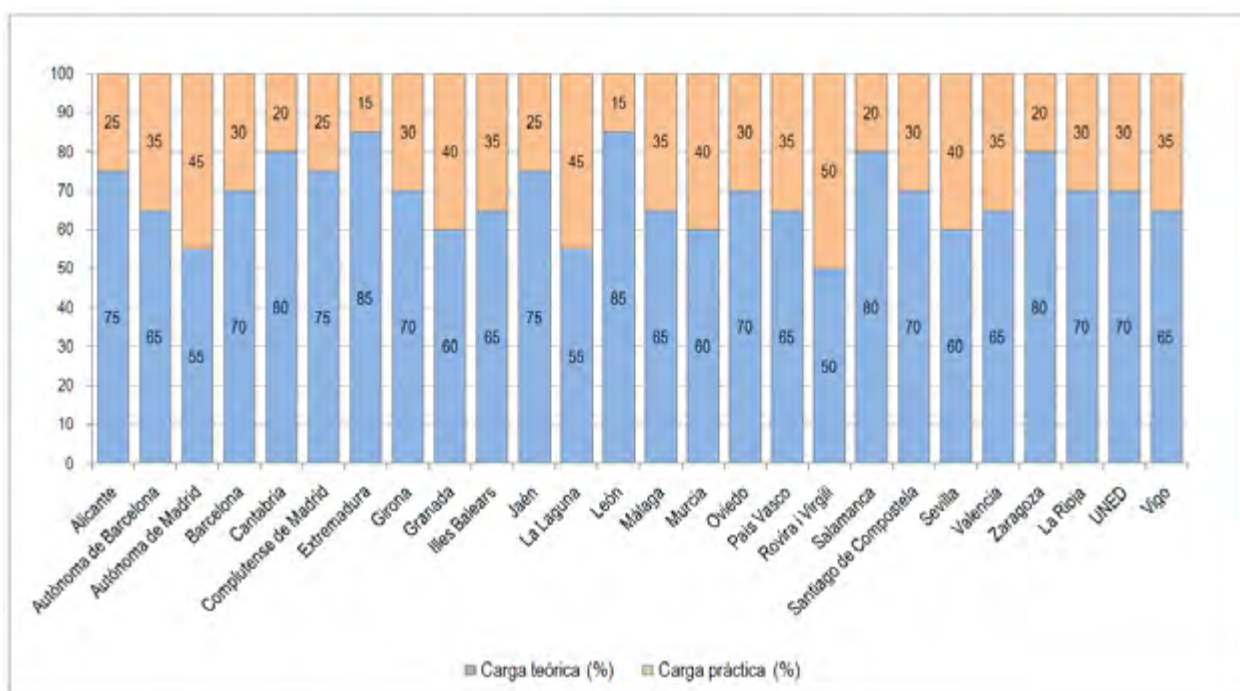
La distribución entre actividades teóricas y prácticas en las asignaturas de geografía regional del mundo permite identificar los modelos pedagógicos predominantes en el sistema universitario español. Aunque no todas las guías docentes detallan cuantitativamente esta proporción, en la mayoría de los casos puede inferirse a partir de las metodologías y actividades descritas.

El análisis evidencia una clara prevalencia de la docencia teórica. En numerosas asignaturas, especialmente en aquellas de enfoque estructural o descriptivo, el aprendizaje se articula en torno a clases magistrales y transmisión de contenidos con escasa interacción o aplicación práctica. Esta orientación se observa en universidades como León, Salamanca, Zaragoza o la Complutense de Madrid.

No obstante, un número creciente de programas incorpora prácticas orientadas al análisis crítico y a la aplicación de competencias interpretativas. Estas actividades incluyen el estudio de casos regionales, el uso de estadísticas y cartografía temática, o la discusión de noticias geopolíticas. Universidades como Granada, la Autónoma de Madrid, Murcia, Rovira i Virgili o La Laguna destacan por este enfoque más activo.

La figura 2 muestra que, aunque el promedio sigue favoreciendo la carga teórica, existen notables variaciones entre universidades. Algunas han alcanzado un reparto más equilibrado, con porcentajes cercanos al 50 % de práctica, lo que suele ir acompañado de mayor diversidad metodológica (seminarios, debates, trabajo colaborativo, uso de TIC). Esta tendencia, aún minoritaria, apunta hacia una renovación pedagógica incipiente, más alineada con las exigencias de una formación geográfica crítica y aplicada.

Figura 2. Distribución porcentual de carga teórica y práctica por universidad en las asignaturas de geografía regional del mundo.



Fuente: elaboración propia.

3.7. Bibliografía, fuentes y recursos: entre la tradición editorial y la apertura a nuevos discursos

El análisis de las guías docentes pone de relieve una notable heterogeneidad en cuanto a los materiales utilizados para el desarrollo de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo. Si bien la mayoría de los planes de estudio incluyen referencias bibliográficas básicas, la naturaleza, actualidad y diversidad de dichas referencias varía significativamente entre universidades. Además, en algunos casos se amplía el uso de fuentes hacia recursos cartográficos, documentales, estadísticas internacionales o materiales digitales, aunque no siempre de forma sistemática ni explícita.

En lo que respecta a la bibliografía básica, puede afirmarse que persiste una importante dependencia de manuales clásicos de geografía regional, muchos de ellos publicados entre las décadas de 1980 y 2000. Autores como Horacio Capel, Roger Brunet, Jean-Paul Ferrier, Yves Lacoste o Guy Di Méo figuran con frecuencia en los programas de asignaturas con enfoque descriptivo o estructural. En cambio, en aquellas asignaturas con una orientación más crítica o procesual, se detecta un esfuerzo por incorporar bibliografía más reciente, especialmente en torno a temas como la globalización, el desarrollo desigual, la sostenibilidad o los conflictos territoriales. Así, aparecen referencias a autores/as contemporáneos/as como David Harvey, Doreen Massey o Aníbal Quijano, aunque su presencia no es aún generalizada. En estos casos, la bibliografía tiende a combinar enfoques geográficos con aportaciones procedentes de otras disciplinas (economía política, relaciones internacionales, estudios culturales), lo que enriquece el enfoque pero también introduce cierta dispersión teórica.

En cuanto al uso de fuentes complementarias, su inclusión explícita en las guías es más limitada. Solo en algunas universidades se mencionan recursos como informes de organismos internacionales (ONU, OCDE, Banco Mundial, CEPAL), bases de datos estadísticas (Eurostat, World Bank Indicators), portales cartográficos (Naciones Unidas, Atlas Digitales, IGN), documentales o recursos audiovisuales y plataformas interactivas o software específico (ArcGIS Online, Google Earth, Gapminder).

Estos recursos tienden a estar mejor integrados en las asignaturas con mayor carga práctica o con un enfoque aplicado, como ocurre en la Universidad de Murcia, la Autónoma de Madrid o la Universidad de Granada. En cambio, en las guías donde el enfoque es más expositivo o tradicional, los recursos externos apenas se mencionan, lo que podría indicar una enseñanza centrada en dinámicas de clase magistral o metodologías similares.

El análisis de la selección y uso de bibliografía y recursos revela, en buena medida, el enfoque epistemológico de la asignatura. Allí donde se mantiene un corpus bibliográfico tradicional, el enfoque tiende a ser más descriptivo y estructural; en cambio, las asignaturas que incorporan bibliografía crítica, fuentes internacionales y herramientas digitales, muestran una orientación más abierta, actualizada y comprometida con la interpretación de los procesos territoriales contemporáneos. La integración de recursos no textuales, sin embargo, sigue siendo una asignatura pendiente en muchos casos, lo que limita el potencial formativo de estas materias en el marco de una geografía universitaria más interactiva, conectada y orientada a la aplicación.

4. Discusión

4.1. Entre la tradición descriptiva y las apuestas por la renovación crítica

El análisis comparado de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo revela una dualidad persistente: por un lado, una fuerte continuidad de modelos heredados, de corte enciclopédico y estructural; por otro, intentos, todavía parciales, de adoptar enfoques renovados, más críticos y procesuales. Trabajos como los de Farinós Dasí (2001) ya advertían del riesgo de perpetuar una geografía regional basada en listados de datos y bloques territoriales fijos sin atender a la complejidad y dinámica de los procesos espaciales. En la misma línea, Massey (1991, 2005) defendía la necesidad de concebir la región como una construcción histórica y relacional, más que como una unidad cerrada y autosuficiente.

El mantenimiento de esquemas rígidos en muchas asignaturas puede explicarse por la inercia de los planes de estudio, pero también por una débil apropiación de los debates epistemológicos dentro de la práctica docente. Como señala García-Álvarez (2024), la falta de reflexión epistemológica sigue siendo un déficit relevante en la geografía española, especialmente en el ámbito universitario, donde la docencia a menudo reproduce esquemas obsoletos sin una actualización conceptual coherente. Este desfase entre conocimiento producido y conocimiento enseñado fue también diagnosticado por Entrikin (1991), quien subrayaba la necesidad de reconciliar la geografía como ciencia explicativa y como narrativa interpretativa.

Autores como Canova *et al.* (2018), Paasi (2004) y Rees y Legates (2013) coinciden en la urgencia de cuestionar las representaciones naturalizadas de las regiones, proponiendo en su lugar una lectura crítica de los territorios como producto de relaciones de poder, imaginarios culturales y transformaciones multiescalares. No obstante, este tipo de propuestas, aunque presentes en algunas universidades, no han permeado de forma generalizada los programas. Los resultados obtenidos sugieren que, pese a los esfuerzos de renovación en ciertos contextos, el peso de la tradición sigue marcando el diseño curricular en buena parte del sistema universitario español.

4.2. Escalas, conflictos y retos del mundo actual: una adaptación aún insuficiente

Una de las carencias más visibles en las guías docentes analizadas es la escasa incorporación de los grandes desafíos contemporáneos al tratamiento didáctico de las regiones del mundo. Pese a que vivimos en un escenario marcado por la interdependencia global, el cambio climático, los conflictos armados, los desplazamientos poblacionales masivos o las transformaciones geoeconómicas, numerosas asignaturas continúan organizando sus contenidos en función de criterios puramente espaciales o temáticos, sin atender a estas problemáticas desde una lógica interpretativa o crítica.

Autores como Agnew (2004) alertaban del riesgo de mantener la “trampa territorial” en la enseñanza geográfica: una visión excesivamente centrada en el Estado-nación como unidad de análisis, sin considerar las escalas superpuestas ni las redes que articulan el espacio global. Esta crítica es también compartida por autores como Taylor (2004), quien propone una lectura del mundo en clave de sistema-mundo, y por Santos (1996), que plantea la necesidad de integrar el espacio banal y cotidiano con los flujos globales.

En las asignaturas con un enfoque más innovador, sí se detectan intentos por incorporar temas como el ascenso de potencias emergentes, la fragmentación del orden mundial, la gobernanza ambiental o las disputas por los recursos estratégicos. Estas experiencias, sin embargo, son aún minoritarias y suelen depender más del perfil del docente que de una estructura curricular consolidada. Además, como señalan Bendl *et al.* (2024), Crespo Castellanos *et al.* (2021), Espejo Marín (2013) y Olcina Cantos (1996), la dificultad para abordar críticamente estas escalas no es solo epistemológica sino también pedagógica, ya que exige metodologías complejas, fuentes diversas y un enfoque didáctico mucho más abierto.

En este sentido, la escasa adaptación del tratamiento regional a los retos del presente no solo limita la formación crítica del alumnado, sino que diluye la capacidad de la geografía para posicionarse como una herramienta útil para interpretar el mundo (Santiago Rivera, 2021).

4.3. Competencias, métodos y enfoques: hacia un modelo más transformador

Otro de los aspectos más relevantes que emergen del análisis es la escasa articulación entre competencias formativas, metodologías docentes y objetivos curriculares. Aunque numerosas guías formulan competencias generales, como la capacidad de análisis espacial o la comprensión de procesos territoriales, pocas consiguen integrar dichas competencias en el diseño efectivo de la asignatura. En muchos casos, estas aparecen como declaraciones formales desconectadas de las actividades propuestas o de los recursos empleados.

Como han advertido Harvey (2006) y Gregory *et al.* (2009), la geografía solo puede cumplir su papel formativo si estimula el pensamiento crítico, la interpretación de escalas múltiples y el análisis de estructuras de poder. Desde esta perspectiva, no basta con enseñar sobre regiones; es necesario enseñar a pensar geográficamente. Esta idea también ha sido defendida por Gómez Mendoza (2001, 2018), quien remarca la importancia de recuperar la dimensión política y social del saber geográfico como parte de la formación universitaria.

En las asignaturas con mayor carga práctica e integración metodológica, como en los casos de la Universidad de Granada o Rovira i Virgili, las competencias aparecen más alineadas con el enfoque pedagógico: análisis de casos, elaboración de mapas temáticos, presentaciones críticas, consulta de fuentes digitales. En contraste, en otros contextos, la práctica sigue limitada a ejercicios de localización o lectura de textos, sin capacidad para activar competencias complejas. En este sentido, la elección del enfoque

pedagógico no es un mero asunto formal, sino que condiciona profundamente el tipo de competencias que se desarrollan en el alumnado. Como han demostrado Korson y Kusek (2015) en el contexto universitario estadounidense, el enfoque temático tiende a fomentar una comprensión más integrada y relacional de los procesos espaciales, mientras que el enfoque regional, cuando se plantea de forma tradicional, corre el riesgo de fragmentar el conocimiento y reducirlo a un catálogo de áreas. Esta disyuntiva es también reconocible en los programas analizados, donde una parte significativa de las asignaturas mantiene estructuras rígidas basadas en grandes regiones descritas por indicadores, sin atender a relaciones funcionales ni a marcos problematizados del territorio.

Estos resultados confirman lo que ya señalaban Almoguera Sallent (2018) y Marrón Gaité (2011) respecto a que la implementación real del enfoque competencial en los grados de Geografía es todavía parcial y desigualmente distribuida. Aunque existen buenas prácticas, la tendencia general es aún conservadora y centrada en la transmisión de contenidos, más que en la construcción de capacidades.

4.4. Recursos, bibliografía y epistemología: entre la herencia editorial y el pluralismo incipiente

Por último, la selección bibliográfica y de recursos revela también la tensión entre continuidad y cambio. Aunque muchas asignaturas siguen apoyándose en manuales de referencia, como los de Capel, Brunet o Lacoste, lo que demuestra cierta estabilidad en la base teórica de la disciplina, la renovación bibliográfica y la incorporación de fuentes críticas o temáticas sigue siendo limitada.

Autores como Albet i Mas (1993, 2001) ya advertían que una enseñanza regional centrada en manuales cerrados y descontextualizados no solo empobrece el aprendizaje, sino que refuerza una visión pasiva del territorio. Claval (2003, 2020), insiste en la necesidad de ampliar el repertorio de fuentes: informes internacionales, bases de datos, medios de comunicación, cartografía interpretativa o visualizaciones interactivas. Este pluralismo epistemológico, presente en algunas universidades, permite conectar los contenidos con los debates actuales y formar al alumnado en competencias documentales esenciales.

El trabajo de García-Álvarez (2024) subraya que la renovación del pensamiento geográfico pasa también por la apertura a nuevas narrativas, formatos y dispositivos de lectura del espacio. En este marco, algunas asignaturas ya están explorando estos caminos, aunque de forma dispersa y aún poco sistematizada.

A raíz de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la enseñanza universitaria de la geografía regional del mundo en España se encuentra en un momento de transición. La persistencia de modelos tradicionales coexiste con propuestas más críticas, multiescalares y metodológicamente diversas. Aumentar la coherencia entre objetivos, competencias, metodologías y fuentes es un paso imprescindible para consolidar una formación geográfica más actual, rigurosa y transformadora.

5. Conclusiones

El análisis comparativo de las asignaturas dedicadas a la geografía regional del mundo en las universidades españolas muestra una realidad diversa pero marcada por una fuerte inercia académica. Aunque la asignatura mantiene un lugar relevante en los planes de estudio, persiste un predominio de enfoques descriptivos y estructurales, una actualización insuficiente de contenidos y bibliografía, así como una débil coherencia entre los distintos elementos curriculares.

En relación con la hipótesis de partida, los resultados permiten afirmar que el diseño y orientación de estas asignaturas no responden plenamente a los retos contemporáneos que plantea la dinámica del sistema-mundo. La escasa presencia de enfoques críticos, multiescalares y geopolíticos limita su capacidad para formar al estudiantado en una lectura compleja y actual del territorio. Aunque se identifican experiencias docentes innovadoras, estas siguen siendo minoritarias y poco sistematizadas.

Se detectan además vacíos significativos, como la falta de atención a regiones estratégicas del planeta, la escasa reflexión sobre las escalas de análisis y una limitada integración de metodologías activas. En muchos casos, la práctica docente no logra conectar de forma efectiva objetivos, competencias y actividades, reproduciendo modelos centrados en la exposición de contenidos y la memorización.

Ante este panorama, resulta necesario repensar el papel de la geografía regional del mundo como espacio de formación crítica. Para ello se propone: incorporar marcos analíticos actualizados y enfoques multiescalares; ampliar la cobertura regional y temática; revisar en profundidad la bibliografía y los recursos; y adoptar metodologías más activas y participativas que favorezcan el pensamiento geográfico.

En líneas de trabajo futuras, sería deseable complementar este tipo de análisis con estudios cualitativos que indaguen en las prácticas reales de aula, así como encuestas a docentes y estudiantes. Asimismo, ampliar la comparación a contextos universitarios internacionales permitiría identificar buenas prácticas y estrategias replicables que fortalezcan el papel de la geografía regional del mundo como componente clave de la formación geográfica universitaria.

Referencias bibliográficas

- ANECA. (2004). *Libro blanco del Título de grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- Agnew, J. (2004). *Geopolitics: Re-visioning world politics* (2nd ed.). Routledge.
- Agnew, J. (2018). *Globalization and sovereignty: Beyond the territorial trap* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
- Albet i Mas, A. (1993). La nueva Geografía Regional o la construcción social de la región. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 13, 11-29.
<https://revistas.ucm.es/index.php/AGUC/article/view/AGUC9393110011A>
- Albet i Mas, A. (2001). ¿Regiones singulares y regiones sin lugares? Reconsiderando el estudio de lo regional y lo local en el contexto de la geografía postmoderna. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 32, 25-42.
<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/401>
- Almoguera Sallent, P. (2018). Enseñanza universitaria y docencia de la geografía en la España actual. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 50-68.
<https://doi.org/10.4995/redu.2018.6072>
- Bendl, T., Krajňáková, L., Marada, M., & Řezníčková, D. (2024). Geographical thinking in geography education: A systematic review. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 1-19.
<https://doi.org/10.1080/10382046.2024.2354097>
- Berglee, R. (2017). *World regional geography: People, places and globalization*. Open Textbook Library. <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/world-regional-geography-people-places-and-globalization>
- Brenner, N. (2004). *New state spaces: Urban governance and the rescaling of statehood*. Oxford University Press.
- Canova, N., Claval, P., & Camilo Lois González, R. (2018). Epistemología comparativa de los enfoques culturales en las geografías francesa y española. *Cuadernos Geográficos*, 57(3), 15-35. <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v57i3.5843>
- Claval, P. (2003). *Géographie culturelle. Une nouvelle approche des sociétés et des milieux*. Armand Colin.
- Claval, P. (2020). *El mundo por descifrar: La perspectiva geográfica* (Y. Enríquez, Trad.; pról. F. Fernández Christlieb). UNAM, Instituto de Geografía y Centro de Investigación en Geografía Ambiental.
- Coe, N. M., Kelly, P. F., & Yeung, H. W. (2021). *Economic geography: A contemporary introduction* (3rd ed.). Wiley-Blackwell.
- Crespo Castellanos, J. M., Rodríguez de Castro, A., & Mateo Girona, M. R. (2021). Trends and perspectives in education for sustainable development in the teaching of geography in Spain. *Sustainability*, 13(23), 13118. <https://doi.org/10.3390/su132313118>
- Dicken, P. (2015). *Global shift: Mapping the changing contours of the world economy* (7th ed.). Sage.
- Entrikin, J. N. (1991). *The betweenness of place: Toward a geography of modernity*. Johns Hopkins University Press.
- Espejo Marín, C. (2013). Anotaciones en torno al concepto de región. *Nimbus: Revista de Climatología, Meteorología y Paisaje*, 11, 67-88.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=839169>
- Farinós Dasí, J. (2001). Reformulación y necesidad de una nueva geografía regional flexible. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 32, 53-71.
<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/402>
- Flint, C. (2021). *Introduction to geopolitics* (4th ed.). Routledge.
- García-Álvarez, D. (2024). El papel de la reflexión epistemológica en la Geografía española actual. ¿Cuál será el pensamiento geográfico del mañana? *Investigaciones Geográficas*, (82), 9-24. <https://doi.org/10.14198/INGEO.26309>
- Gómez Mendoza, J. (2001). Un mundo de regiones: Geografía regional de geometría variable. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 32, 15-33.
<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/400>
- Gómez Mendoza, J. (2018). Cincuenta años de la Geografía Regional de España, obra universitaria, de escuela y de época (1968-2018). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, (79), 1-38. <https://doi.org/10.21138/bage.2744>
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (Eds.). (2009). *The dictionary of human geography* (5th ed.). Wiley-Blackwell.
- Harvey, D. (2006). *Spaces of global capitalism: Towards a theory of uneven geographical development*. Verso.
- Hobbs, J. J. (2022). *World regional geography* (8th ed.). Cengage Learning.
- IPCC. (2023). *Sixth Assessment Report: Climate Change 2023*. Intergovernmental Panel on Climate Change. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr>
- Korson, C., & Kusek, W. A. (2015). The comparison of a thematic versus regional approach to teaching a world geography course. *Journal of Geography*, 114(4), 159-168. <https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1018844>
- Marrón Gaité, M. J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 57, 313-341.
<https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/1386>
- Martínez Fernández, L. C., & Delgado Urrecho, J. M. (2017). La Geografía en las enseñanzas universitarias de Grado en España: Docencia y planes de estudios. *Investigaciones Geográficas*, (67), 61-79.
<https://doi.org/10.14198/INGEO2017.67.04>

- Massey, D. (1991). A global sense of place. *Marxism Today*, June, 24–29.
- Massey, D. (2005). *For space*. Sage.
- Moreno Hernández, M., & López-Felipe, Y. (2024). El microaprendizaje en la práctica educativa de la Geografía Regional apoyado con las nuevas tecnologías. *Revista Educación*, 48(2), 1–20. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v48i2.58573>
- Olcina Cantos, J. (1996). La Geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la Geografía. *Investigaciones Geográficas*, 16, 93–114. <https://doi.org/10.14198/INGEO1996.16.06>
- Ortega Cantero, N. (2003). El modelo de la geografía francesa y la modernización de la geografía española. *Ería*, 61, 149–158.
- Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Ariel.
- Paasi, A. (2004). Place and region: Looking through the prism of scale. *Progress in Human Geography*, 28(4), 536–546. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph502pr>
- Rees, P. W., & Legates, M. (2013). Returning “region” to world regional geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(3), 327–349. <https://doi.org/10.1080/03098265.2013.769089>
- Rodríguez-Pose, A. (2013). Do institutions matter for regional development? *Regional Studies*, 47(7), 1034–1047. <https://doi.org/10.1080/00343404.2012.748978>
- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(1), 189–209. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsx024>
- Santiago Rivera, J. A. (2021). La educación geográfica contemporánea, la geografía escolar tradicional y el pensamiento crítico. *Entorno Geográfico*, 21, 157–179. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i21.11297>
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel.
- Taylor, P. J. (2004). *World city network: A global urban analysis*. Routledge.
- Yeung, H. W. (2020). Regional worlds: From related variety in regional diversification to strategic coupling in global production networks. *Regional Studies*, 55(6), 989–1010. <https://doi.org/10.1080/00343404.2020.1857719>