Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

SIGNIFICANDO EL TRABAJO DE CAMPO EN GEOGRAFÍA: perspectivas pedagógicas desde la docencia universitaria

Daniela Retana-Quirós
daniela.retanaquiros@ucr.ac.cr

Máster en Educación con Énfasis en Docencia Universitaria por la Universidad de Costa Rica y Profesora de la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica - Costa Rica..

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6206-5278

Jose Alejandro Cascante Campos
josealejandro.cascante@ucr.ac.cr

Doctor en Educación Geográfica por la Texas State University - Estados Unidos y Profesor de la Escuela de Geografía en la Universidad de Costa Rica - Costa Rica.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5477-6216

RESUMEN

El trabajo de campo es una herramienta poderosa en la educación geográfica y se ha consolidado como una práctica habitual en la formación profesional en geografía. La literatura ha documentado diversas experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos, destacando los aprendizajes que estas actividades generan. No obstante, se ha prestado menor atención al trasfondo pedagógico y a las motivaciones de las personas docentes que diseñan y ejecutan trabajos de campo en el ámbito universitario. Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa que explora las concepciones, propósitos y limitaciones que docentes universitarios atribuyen al trabajo de campo en su práctica educativa. A partir de entrevistas semiestructuradas, se analizan sus construcciones didácticas más allá de la tradición o la reproducción de modelos previos. Los hallazgos revelan una visión compartida del trabajo de campo como estrategia didáctica con valor formativo, aunque frecuentemente guiada por la experiencia y la intuición más que por una planificación sistemática. Se identifican cuatro aspectos clave: definición, propósito formativo, legitimación curricular y limitaciones estructurales. Estos resultados permiten comprender el trabajo de campo como una práctica coherente con la formación geográfica, que abre espacio a una reflexión más profunda sobre su sentido y profesionalización en la enseñanza universitaria.

PALABRAS CLAVE

Trabajo de campo; Significado docente; Educación geográfica; Visión del docente; Docencia universitaria.

SIGNIFYING FIELDWORK IN GEOGRAPHY:
pedagogical perspectives from university teaching

ABSTRACT

Fieldwork is a key tool in geography education and has become a common practice in professional training in Geography. The literature has documented several pedagogic experiences at different educational levels, highlighting the learning outcomes they generate. However, less attention has been paid to the pedagogic background and motivations of university educators who design and implement fieldwork activities. This article presents the results of a qualitative study that explores the conceptions, purposes, and limitations attributed to fieldwork by higher education geography faculty. Based on semi-structured interviews, the study analyzes how educators build this didactic strategy beyond tradition or the mere reproduction of previous models. The findings reveal a shared view of fieldwork as a didactic strategy with strong educational value, often guided by experience and pedagogical intuition rather than by systematic planning. Four key aspects were identified: its definition, formative purpose, curricular legitimization, and structural limitations. These results allow us to understand fieldwork as a teaching practice aligned with disciplinary training in Geography. At the same time, they invite deeper reflection on the role of fieldwork in higher education and its contribution to the professionalization of geographic teaching.

KEYWORDS

Fieldwork; Faculty meaning; Geographical education; Faculty vision; Higher education teaching.

SIGNIFICANDO O TRABALHO DE CAMPO EM GEOGRAFIA:
perspectiva pedagógica partindo da docência universitária

RESUMO

O trabalho de campo é uma ferramenta central na educação geográfica e consolidou-se como uma prática comum na formação profissional em Geografia. A literatura tem documentado diversas experiências pedagógicas em diferentes níveis educacionais, destacando os aprendizados que essas atividades proporcionam. No entanto, tem-se dado pouca atenção ao fundamento pedagógico e às motivações dos docentes universitários que planejam e realizam atividades de campo. Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que explora as concepções, os propósitos e as limitações atribuídas ao trabalho de campo por professores universitários de Geografia. A partir de entrevistas semiestruturadas, analisa-se como esses docentes constroem essa estratégia didática para além da tradição ou da simples reprodução de modelos anteriores. Os resultados revelam uma visão compartilhada do trabalho de campo como uma estratégia didática de alto valor formativo, frequentemente guiada pela experiência e pela intuição pedagógica, mais do que por uma planificação sistemática. Quatro aspectos-chave foram identificados: definição, propósito formativo, legitimação curricular e limitações estruturais. Esses achados permitem compreender o trabalho de campo como uma prática docente coerente com a formação geográfica, ao mesmo tempo em que abrem espaço para uma reflexão mais profunda sobre

seu papel na educação superior e sua contribuição na profissionalização do ensino de Geografia.

PALAVRAS-CHAVE

Trabalho de campo; Significado docente; Educação geográfica; Visão do docente; Docência universitária.

Introducción: ¿Por qué seguir haciendo trabajo de campo para enseñar geografía?

El trabajo de campo en el marco de la educación geográfica se reconoce como una herramienta poderosa generadora de aprendizajes (Walkington et al., 2018; France y Haigh, 2018; Kučerová et al., 2020). Si bien, se ha reconocido en la literatura el valor o impacto que esta práctica tiene en la enseñanza y el aprendizaje de geografía (Brannstrom y Houser, 2015; Streule y Craig, 2016; Holton, 2017), la presente investigación tiene como objetivo centrarse en las razones por las cuales el trabajo de campo se constituye como una práctica frecuente en el campo formativo de la geografía.

La revisión documental evidencia que existe un predominio en la producción académica sobre el trabajo de campo a nivel escolar, especialmente en la región latinoamericana (Ensabella, 2016; Dahmer et al., 2016; Serdio, 2025; Llancavil, 2018; Coimbra, 2019; entre otros). Los trabajos que se centran en la educación superior, vislumbran el trabajo de campo como una herramienta que favorece la formación de habilidades geográficas y de pensamiento espacial (Moreno y Cely, 2013; SOUSA et al., 2016; Álvarez et al., 2016; Nuñez, 2018; Moreno et al., 2018).

Las experiencias de trabajo en campo presentan desafíos para las personas docentes debido a su naturaleza dinámica. Esto los lleva a repensar, reflexionar y cuestionar sus propias prácticas pedagógicas para justificar razonablemente la realización de trabajos de campo (Leydon y Turner, 2013; Wilson et al., 2017).

Para aprovechar las oportunidades en la enseñanza y promover el aprendizaje, es esencial que el docente reflexione y diseñe un plan donde sea evidente la justificación de su realización respecto a la situación de aprendizaje que se desea abordar. Para ello, diversos autores proponen incluir aspectos como los propósitos en relación con los contenidos curriculares, la dimensión espaciotemporal del trabajo, quiénes serán los agentes curriculares (estudiantes, líderes locales, docentes), la manera en la que se desarrolla el trabajo y estrategias de evaluación de aprendizajes (Leydon y Turner, 2013; Lambert y Reiss, 2016; Wilson et al., 2017; Llancavil, 2018).

El trabajo de campo es una estrategia formativa en la educación geográfica que se encuentra sujeta a posibilidades de mejora. Anđelković et al. (2018) sugieren que es clave fortalecer la coherencia entre los planteamientos de trabajo de campo con la propuesta del plan de estudios, específicamente con el enfoque pedagógico, y con la identidad de las instituciones educativas. Además, otros autores coinciden en que es necesaria la inclusión de requisitos para el diseño, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo (Moreno y Cely, 2013; Leydon y Turner, 2013; Welsh et al., 2013; Streule y Craig, 2016; Wilson et al., 2017; Llancavil, 2018). La Figura 1 propone una lista de requisitos y preguntas que pueden orientar a las personas docentes.

Figura 1: Requisitos para el diseño, desarrollo y evaluación de un trabajo de campo

Elemento	**Momento**		
	Diseño (Preparación)	**Desarrollo (Ejecución)**	**Evaluación (Cierre)**
Integración en programas curriculares y pedagógicos	Según la propuesta curricular y pedagógica…		
	¿Por qué es pertinente en la formación de estudiantes de …?	¿Las personas participantes toman una posición pertinente?	¿Cuáles criterios permiten comprobar pertinencia?
Interacción con el contenido	Los contenidos teóricos o declarativos…		
	¿Cómo serán articulados en la propuesta?	¿Cómo interactúa el estudiantado y el medio con estos?	¿Se logró la más adecuada articulación?
Revisión de definición y propósito	¿Qué se quiere lograr y cómo se evaluará su cumplimiento?	¿La ejecución de las actividades es coherentes con el propósito definido?	¿Se generaron las evidencias necesarias para demostrar que se logra el propósito?
Investigación vinculada con la enseñanza	¿Cuál es la estrategia que permite fomentar la investigación experimental?	¿El estudiantado logra ejecutar la estrategia?	¿Se logró una asimilación exitosa de la estrategia?
Aproximación al contexto	¿Cuáles son las características de la interacción con el contexto?	¿Cómo es la interacción y reacciones que emergen en campo?	¿La aproximación al contexto fue adecuada, sencilla y profunda?

Org.: Elaboración propia, 2025. Fuente: revisión documental.

Los trabajos e investigaciones sobre la didáctica del trabajo de campo en la enseñanza de geografía evidencian la falta de un enfoque más profundo, centrado en cómo las personas docentes construyen el fundamento pedagógico y disciplinario tras el diseño de sus trabajos de campo, es decir, un significado pedagógico. Aunque diversos estudios ofrecen lineamientos didácticos y planteamientos teóricos (France et al., 2015; Álvarez et al., 2016; Dahmer et al., 2016; Raath y Golightly, 2017; Serdio, 2025; Llancavil, 2019; entre otros), no se profundiza el proceso deliberado de pensamiento y significado que impulsa la creación y dirección de un trabajo de campo. Esta situación resultó relevante para la presente investigación, pues se evidencia que es un área temática que requiere mayor atención y desarrollo en el ámbito educativo geográfico.

El trabajo de campo universitario como construcción didáctica y pedagógica

La Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional (IGU-CGE, 2015 y 2016) promueve la discusión sobre la manera en que se construye el saber geográfico. Tomando en cuenta esta orientación, resulta necesario posicionar la reflexión sobre el trabajo de campo en la enseñanza y las concepciones pedagógicas relacionadas. Es decir, es una tarea pendiente explicar cómo el trabajo de campo se inserta en una metodología de enseñanza y aprendizaje, pues este es un método que cobra sentido dentro de un diseño didáctico didáctica cuando es coherente con una determinada concepción del conocimiento geográfico, que permite articular la experiencia directa del espacio con marcos conceptuales e interpretativos.

La docencia universitaria en geografía implica diseñar y desarrollar procesos de armoniosos con el lenguaje y el conocimiento geográfico, fomentando la innovación educativa y formando a futuras personas profesionales, investigadoras y ciudadanas. Lo que requiere una práctica académica que fortalezca el aprendizaje significativo de saberes y habilidades relevantes (Gros y Martínez, 2020), particularmente aquellos vinculados con la comprensión de las interacciones entre las sociedades humanas y el medio, de las cuales emerge el espacio como objeto central de estudio de la geografía.

En su práctica, las personas docentes deben mantener una relación profunda entre conocimientos disciplinares, saberes tácitos y dimensiones subjetivas que emergen de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso del trabajo de campo, esta interacción adquiere especial relevancia, ya que la experiencia directa con el espacio geográfico moviliza no solo contenidos conceptuales, sino también percepciones,

emociones y reflexiones críticas sobre el territorio. En este proceso formativo, el rol docente resulta central, pues articula su formación profesional con decisiones pedagógicas que integran enseñanza e investigación (Walker, 2015; Demuth, 2015).

Se reconoce que el acto de enseñanza se concreta en la planeación y ejecución de estrategias orientadas a promover aprendizajes. En ese sentido, Orellana (2017) señala una estrategia didáctica constituye una estructura procesual que parte de determinados contenidos y orienta las acciones pedagógicas hacia el logro de objetivos de aprendizaje. Desde esta concepción, el trabajo de campo se analiza como una estrategia didáctica propia de la educación geográfica, en tanto permite articular contenidos conceptuales, procedimientos y actitudes a partir de la experiencia directa del espacio geográfico, favoreciendo la comprensión de las relaciones entre sociedad y territorio.

El trabajo de campo se considera una práctica científica adaptable a diversas investigaciones que implica observar, experimentar y documentar información fuera del aula tradicional (Acosta, Fuenmayor y Sánchez, 2017). Va más allá de una exposición en el campo, generando una variedad de experiencias y emociones, desde extrañeza hasta identificación y emotividad (Monteiro y Souza, 2009). Fomenta el interés por conocer las comunidades, comprenderlas desde la investigación de conflictos y desde situaciones en las que el estudiantado sea protagonista y asuma responsabilidad ante los cambios sociales. Se perfila como esencial para la geografía, pues establece un escenario de aprendizaje único (tanto en la espacialidad como en la temporalidad, acorde al principio geográfico de dinamismo), y como herramienta fundamental para adquirir y desarrollar habilidades y pensamiento geográfico. Dicha estrategia implica la lectura de espacios y la comprensión de realidades, fusionando la práctica con la teoría de manera efectiva, su desarrollo amerita una planeación, diseño, gestión y evaluación adecuada, de ahí su valor en los contextos de aprendizaje.

A través del trabajo de campo, y como una estrategia en la enseñanza, se tiene la oportunidad de promover procesos mentales de aprendizaje que conviertan información técnica y científica en un lenguaje significativo, sencillo y común a la sociedad (Monteiro y Souza, 2009), es decir traducir lo especifico a lo general, para promover su aplicabilidad desde escenarios cotidianos.

Estas experiencias contribuyen a la elaboración de un vínculo crítico entre el espacio, el pensamiento y el conocimiento geográfico, en tanto promueven el desarrollo de habilidades analíticas e interpretativas que hacen posible entender el espacio como una construcción social dinámica. Desde este punto, el trabajo de campo se entiende

como una técnica pedagógica integradora que trasciende la descripción de lugares y fomenta aprendizajes que tienen como objetivo entender las relaciones, procesos y conflictos socioespaciales comunes en la educación geográfica.

A partir de las afirmaciones presentadas, el trabajo de campo se comprende como una práctica compleja y significativa, con las siguientes características:

- Es una estrategia didáctica, al implicar una organización estructurada e intencionada de actividades y roles orientados a objetivos de aprendizaje. Se involucra a docentes y estudiantes en la construcción conjunta del conocimiento.
- Favorece un enfoque crítico y consciente ante diversas realidades y escalas de análisis, mediante actividades de observación guiada, análisis de problemáticas territoriales y diálogo con múltiples actores como instituciones, sociedad civil, organizaciones y comunidades, lo que permite contrastar perspectivas y comprender la complejidad de los procesos socioespaciales.
- Se basa en la práctica científica y empírica, centrada en la exploración fuera del aula; combinando la experimentación sensorial y documentación.
- Valora la dimensión subjetiva, integrando experiencias personales al aprendizaje.
- Articula conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales, clave en la formación geográfica; posibilitando un interés significativo, así como la reflexión sobre los cambios de escala geográfica.

Aunque se evidencie el trabajo de campo como una estrategia válida para la enseñanza de geografía, este trabajo busca profundizar en la intención de estas estrategias, su valor pedagógico y su propósito formativo, desde la perspectiva docente, para elaborar un significado pedagógico. Por esto, es importante tener claro que los procesos de significación son complejos, se desarrollan en el pensamiento y se nutren de diversos estímulos, relaciones y funcionalidades. Un significado, según Aguilar y Marín (2018), corresponde a una unidad fundamental de organización cognoscitiva, cargada de elementos afectivos y conocimientos, los cuales reflejan la imagen de universo que las personas construyen. Así, el significado psicológico constituye un código de información relativo a un objeto en particular, pero, también depende de la base social que se tenga.

En este caso, el significado se produce a partir de las experiencias de las personas docentes, las cuales han recibido una formación profesional en geografía y que se ocupan ejerciendo la labor de la docencia universitaria. Cada una de estas personas

posee un esquema personal, de especialización y de interacción con el medio y sus estímulos diferente, por lo que esto influye en la manera que conciben el trabajo de campo.

Partiendo de esta concepción del trabajo de campo como una construcción didáctica compleja, situada y cargada de significado pedagógico, es preciso comprender la manera en que estas concepciones se traducen en decisiones curriculares específicas. En la enseñanza universitaria de geografía, el trabajo de campo no se diseña de manera abstracta, sino que se establece en función de marcos institucionales, planes curriculares y programas de curso que guían, y a la vez limitan, la práctica docente.

El estudio de las experiencias de las personas docentes posibilita identificar un conjunto de condicionantes curriculares que median la concepción, diseño, implementación y evaluación del trabajo en el campo como estrategia didáctica. Estos condicionantes no operan como limitaciones externas, sino como elementos estructurales del diseño pedagógico, ya que reflejan una perspectiva específica acerca de la geografía y del aprendizaje, así como sobre el perfil profesional que se pretende formar.

La revisión documental permite identificar distintas interrelaciones entre componentes curriculares que subyacen al diseño de un trabajo de campo y que condicionan la práctica docente. Fundamentalmente se reconocen cinco:

- Enfoque filosófico-pedagógico institucional. En este caso, se basa en un mandato de educación humanista, orientado a la formación integral del estudiantado y coherente con los principios fundacionales de la Universidad de Costa Rica (González, 2017). Establece un marco pedagógico y ético que incide directamente en las estrategias didácticas y en la concepción del vínculo entre sociedad, territorio y conocimiento.
- Naturaleza de la carrera. Es definida por el plan de estudios, el cual promueve una formación geográfica orientada a la construcción de conocimiento individual y colectivo (Comisión de Docencia-EG, 2018). Desde esta perspectiva, habilidades como la memoria, la socialización, el pensamiento espacial, la percepción, la síntesis, el pensamiento dialéctico y la curiosidad intelectual resultan fundamentales para la creación de representaciones espaciales y el desarrollo de modelos explicativos.
- Propuesta curricular o plan de estudios. Constituye el marco que organiza la secuencia, características y orientación pedagógica de la carrera (Consejo Universitario, 2001). En este caso, se fundamenta en un enfoque

constructivista con influencias críticas, favoreciendo metodologías activas y el desarrollo del pensamiento crítico (Comisión de Docencia-EG, 2018).

- Curso. Unidad académica que articula docentes y estudiantes en torno a un programa que regula aspectos como la evaluación, la asistencia y las responsabilidades formativas (Consejo Universitario, 2001).
- Programa de curso. Documento oficial y obligatorio que estructura le proceso de enseñanza-aprendizaje, define objetivos, contenidos, cronograma y métodos de evaluación. Es elaborado por cada docente y aprobado por la unidad académica, establece los compromisos académicos (asistencia, bibliografía, créditos) y las reglas de evaluación que rigen el curso (Centro de Evaluación Académica, s.f.).

Desde este entramado conceptual y normativo es posible determinar un punto de partida, desde el cual las personas docentes de geografía puedan promover la coherencia curricular desde el diseño de sus trabajos de campo, alineando contenidos, metodologías y objetivos formativos, configurándoles como estrategias didácticas.

Desde diversas perspectivas (Llancavil y González, 2014; Acosta, Fuenmayor y Sánchez, 2017, entre otros) se identifican cuatro dimensiones clave del trabajo de campo como estrategia didáctica. En primer lugar, su definición e intencionalidad, entendida como un conjunto de acciones organizadas con una finalidad pedagógica clara, contextualizada en las necesidades curriculares. En segundo lugar, una dimensión pedagógica implícita, que reconoce que incluso las decisiones intuitivas constituyen actos pedagógicos fundamentados en saberes docentes. En tercer lugar, la planificación consciente, que implica la selección reflexiva de recursos, técnicas, lugares y roles del estudiantado, considerando las características del grupo y del contexto. Finalmente, la evaluación como cierre del ciclo didáctico, que permite valorar el logro de los objetivos de aprendizaje y orientar ajustes o futuras experiencias de trabajo de campo.

Diseño de la investigación

A partir de los planteamientos expuestos sobre el trabajo de campo, se sigue un diseño cualitativo de carácter inductivo, orientado a explorar el significado pedagógico que las personas docentes universitarias atribuyen al trabajo de campo en su ejercicio de enseñanza, como una oportunidad para la construcción de aprendizajes en geografía. Su propósito es identificar las intenciones pedagógicas que fundamentan esta estrategia en

un contexto formativo específico. Asimismo, los resultados pretenden fomentar el diálogo con debates y posicionamientos en espacios de reflexión docente sobre el trabajo de campo, con el fin de enriquecer su interpretación. Para esto, se recopilaron datos de las personas participantes, los cuales fueron analizados para reconstruir la realidad desde su perspectiva, identificando similitudes y diferencias en sus percepciones y construcciones.

La población de estudio correspondió a docentes de la Escuela de Geografía de la Universidad de Costa Rica. Se consideró como único criterio de selección haber sido docentes universitarios por al menos un año (dos ciclos consecutivos) de uno de los cursos que ofrece la unidad académica, y además presentar interés en el estudio; al momento de recolección, 22 docentes (6 mujeres y 16 hombres) cumplían con los criterios de selección, se logró la participación efectiva de 11 personas (3 mujeres y 8 hombres). Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, seleccionando docentes disponibles que cumplían con los criterios establecidos y aceptaron participar voluntariamente.

La elección del grupo no consideró variables como la edad, los años de servicio o el grado académico, dado que el propósito del estudio es aproximarse a la construcción subjetiva y pedagógica del profesorado a partir de su concepción de la docencia. No obstante, entre las personas participantes se registró una experiencia docente de entre 5 y 32 años; todas tenían más de 30 años, eran costarricenses y contaban con titulaciones de posgrado en diversos programas. Cabe destacar que el grupo se conformó por profesionales en Geografía, carrera que en Costa Rica no incluye formación pedagógica en su perfil de egreso ni cuenta con reconocimiento en el Servicio Civil asociado al ámbito educativo, es decir, ninguna poseía formación institucionalizada en enseñanza.

Se utilizó como técnica de recolección la entrevista a profundidad, en tanto permite recuperar experiencias y percepciones relacionadas con eventos pasados, o sea, cuando el objeto de estudio no se observa directamente (Creswell, 2014). Se destaca que se recopilaron las construcciones previas que los y las docentes ya tenían antes del inicio de la investigación, pues lo que se busca es la identificación de un significado. El análisis de las transcripciones y su codificación se basó en la matriz categorial previamente elaborada. Se tuvo una categoría de análisis general, trabajo de campo, y cuatro subcategorías: conceptualización, propósito formativo, relaciones curriculares (niveles y naturaleza de los cursos) y, limitaciones y retos.

La definición de estas categorías se relaciona con el proceso de significación que desarrollan las personas docentes en relación con el trabajo de campo, en tanto las entrevistas buscaron situar intenciones pedagógicas y vivencias expresadas en sus

discursos. Estas significaciones se construyen a partir de experiencias individuales, mediadas por el contexto institucional y por las transformaciones en los métodos de trabajo en la geografía. En este sentido, el análisis permite comprender las intencionalidades pedagógicas y actos de enseñanza de las personas participantes, así como algunos rasgos de su posicionamiento docente, sin pretender abordar las representaciones sociales en un sentido teórico estricto.

La construcción del sentido pedagógico del trabajo de campo en geografía desde la experiencia docente

Los resultados se presentan organizados en secciones que articulan la exposición de los relatos de las personas entrevistadas con su análisis interpretativo. En cada apartado se introducen fragmentos del discurso docente que permiten situar empíricamente las categorías analíticas construidas, favoreciendo la comprensión del proceso de codificación e interpretación. Las ideas compartidas por las personas docentes se organizaron según las cuatro categorías de análisis establecidas: conceptualización, propósito formativo, relaciones curriculares (niveles y naturaleza de los cursos) y, limitaciones y retos.

Una propuesta de conceptualización desde la experiencia

El trabajo de campo es planteado como un espacio de aprendizaje que en el que se puede enseñar geografía. Propicia un entorno para la experiencia directa en el terreno, facilitando la aplicación de contenidos y el desarrollo de habilidades que serían difíciles de adquirir sin este contacto esencial. En la disciplina geográfica, se considera como un espacio que promueve la asimilación del conocimiento, en línea con su objeto de estudio.

A partir de estas pistas de conceptualización, es posible destacar los siguientes aspectos clave relacionados con el trabajo de campo:

- Facilita la experimentación, similar a un laboratorio en la naturaleza.
- Constituye el punto de convergencia entre los aspectos sociales y naturales.
- Tiene el potencial de ser aplicable tanto como metodología para el aprendizaje como para el desarrollo de investigaciones científicas, en esta última.

- Puede ser una práctica o actividad, pero también puede dimensionarse como un proceso o secuencia metodológico.
- Considera al campo (dimensión física del espacio geográfico) como objeto de estudio, y le convierte en recurso para la enseñanza y contexto para el aprendizaje.
- Se presenta desde una perspectiva práctica que permite poner a prueba tanto los conceptos teóricos como prácticos que conforman el conocimiento geográfico.

La conceptualización propuesta por las personas docentes revela que el trabajo de campo se considera una actividad y práctica esencial de la docencia en geografía; se afirma que esta actividad "es ejecución en el campo de todo lo teórico y práctico que se aprende en la Geografía, es donde podemos hacer que esa profesión se haga realidad (Docente 3)". Su nivel de trascendencia o importancia está dado por su justificación y las relaciones curriculares que puedan ser identificadas. La valoración como protagonista o complementaria en la estrategia docente dependerá de la fundamentación de cada propuesta respecto a su diseño, desarrollo y evaluación; a su vez, este andamiaje dependerá de la significación que cada docente tenga sobre lo que implica esta actividad.

Por ejemplo, no para todas las personas docentes la realización de trabajo de campo tiene la misma pertinencia, es posible que, para enseñar una misma temática, se proponga o no realizar un trabajo, bajo un justificante particular, que además de ser determinado por el posicionamiento respecto al saber profesional pasa por decisiones personales.

Entre las percepciones compartidas, se encuentra un consenso en la estrecha relación entre tres elementos clave:

- El campo (dimensión física del espacio geográfico) como escenario relacional (dimensión social o humanizada del espacio geográfico) y objeto de trabajo.
- La geografía como campo de conocimiento y saber.
- El trabajo como componente intrínsecamente práctico.

Según la perspectiva de las personas participantes, en términos conceptuales, el trabajo de campo adopta diferentes roles, puede ser actividad o práctica (más o menos espontánea), estrategia metodológica para el aprendizaje o la investigación, o entorno formativo. Un posicionamiento valido se asocia a que "prácticamente todos los enfoques, las líneas de investigación en geografía, necesitan realizar trabajo de campo, todas tienen

que ir a buscar información en ciertos lugares, ir a la biblioteca, ir a entrevistar a alguien, la investigación es situada. Aunque muchas veces se invisibilizan muchos de los procesos llevan trabajo campo implícito (Docente 5)". Así, el trabajo de campo puede aplicarse de diversas maneras, siempre que se mantenga su esencia, la combinación única de elementos que involucra: el campo, la geografía y el trabajo, como se mencionó antes.

Estas ideas reflejan la comprensión social y cultural del trabajo de campo, más no se evidencia la figura conceptual sólidamente establecida, es decir un significado personal. Esto puede atribuirse a la flexibilidad inherente de esta actividad y a la larga tradición que posee el trabajo de campo en el pensamiento geográfico.

De las entrevistas, surgió un debate relacionado con la terminología utilizada para nombrar la actividad del trasladar el proceso de aprendizaje fuera del entorno de las aulas tradicionales. Los documentos pertinentes, como programas de cursos, plan de estudios (Comisión de Docencia, 2018) y las normas complementarias para el desarrollo de trabajos de campo (Escuela de Geografía, 2016), junto con las opiniones de las personas docentes, revelan dos términos predominantes: trabajo de campo y gira. Respecto a las implicaciones del uso de ambos, las entrevistas apuntan que efectivamente es común el uso del término gira al referirse a un trabajo de campo, e inclusive salida de campo, pero que intelectualmente se corre el riesgo de relacionarle con opciones menos complejas y poco profundas. Se afirma que cada término conlleva una connotación conceptual diferente. Como se menciona: "También se les llama giras, yo abogo por llamarle trabajo de campo, pues lo posiciona dentro de una lógica de construcción de conocimiento más que gira, en el proceso de formación en geografía […]" (Docente 10).

Según estas perspectivas, el trabajo de campo involucra un diseño bien estructurado que otorga un valor científico o educativo a las visitas y actividades realizadas en el campo.

La significación que se le otorga a una gira tiene que ver con una categoría de trabajo más amplia, la cual puede incurrir en ser visita al campo, que puede y puede, o no, incluir trabajo de campo efectivo. Desde esta posición, no se considera inválido el uso de la noción gira, ya que el abordaje metodológico del acto de enseñar depende de una multiplicidad de factores, entre estos la identidad o personalidad de cada docente, la naturaleza del curso, los contenidos curriculares, la composición del grupo de estudiantes, el proceso de planificación, la familiaridad con el lugar, entre otros.

Entre las personas docentes se reconoce que es un desafío comunicar adecuadamente lo que es un trabajo de campo, se afirma que cada docente tiene la

capacidad de abordar esta cuestión y construir una significación adecuada si así lo requiere. Se menciona que la terminología es importante pues determina una aproximación diferente, tanto desde enfoque metodológico como de las interacciones que se deben gestar en el trabajo al campo. El uso de lenguaje apropiado se refleja en la claridad de las actividades y una justificación adecuada, entre otros aspectos cruciales. Por ejemplo, se dice que: "el trabajo de campo aparece como algo más técnico, la gira tiene la particularidad de convertirse en un paseo. El diseño es lo que para mí vuelve más o menos científica dicha salida, y en lo que se vuelve más científica tiene esa connotación de trabajo de campo" (Docente 6).

Un aspecto relevante que emerge de los relatos de las personas entrevistadas se relaciona con la exposición al trabajo de campo durante su formación académica como profesionales en geografía. De manera coincidente, señalan que, si bien el trabajo de campo formó parte de su experiencia, no recibieron enseñanza sistemática sobre su conceptualización ni sobre su estructura pedagógica, sino que fue abordado como una práctica recurrente sin una reflexión explicita sobre sus fundamentos. Lo que se evidencia la persona Docente 7, al afirmar que "cuando fui estudiante a mí nunca me dijeron qué significaba literalmente trabajo de campo o gira, siempre decían: bueno desde el primer curso vamos de gira, y uno entendía que una gira no era meramente un paseo, que ese trabajo o esa salida, tenía un trabajo también posterior".

En este contexto, las personas docentes, con trayectorias de más de cinco años en la enseñanza universitaria, indican que la comprensión pedagógica del trabajo de campo ha sido construida progresivamente a partir de su propia práctica docente, más que como resultado de su formación inicial. Por esto, a partir de la población participante, se reconoce que el saber asociado a un trabajo de campo es formado principalmente por un ejercicio de experimentar como estudiantes y replicar como docentes, lo que puede implicar desaciertos (como por ejemplo continuar con el vacío pedagógico que evidencian) en el camino, en tanto no se tuvo espacios de reflexión sobre el espíritu pedagógico de este tipo de actividades y su influencia consciente en el aprendizaje.

Esencia de su realización: propósito formativo

En la enseñanza y aprendizaje de geografía, el trabajo de campo no se concibe como una actividad espontánea de observación, sino como una estrategia pedagógica intencionada, sustentada en decisiones metodológicas y formativas previamente definidas por las personas docentes. Desde esta base, su propósito esencial se orienta a "la

confrontación con la realidad desde cualquier punto de vista de la geografía, no solamente biofísica sino social, cultural y económica de un contexto espacial (Docente 8)".

El trabajo de campo ostenta un rol importante en la formación de habilidades geográficas y en la construcción práctica de conocimientos, pues permite la aplicación concreta de conceptos abstractos y proporciona al estudiantado experiencias significativas que complementan su comprensión teórica. Capacita al estudiantado para llevar a cabo investigaciones autónomas en el futuro, pues les brinda las herramientas necesarias para realizar estos trabajos, permitiéndoles tomar decisiones informadas sobre la conveniencia y pertinencia de aplicar esta estrategia en su vida como profesionales en geografía.

Este tipo de ejercicios formativos fomentan la adquisición de conocimiento y el desarrollo de procesos de significación a través de experiencias mediadas por consignas, momentos de reflexión y espacios de dialogo pedagógicamente orientados, lo que permite que cada estudiante se relacione individualmente con el saber y el campo. Al considerar las experiencias del estudiantado, se reconoce la importancia de la emocionalidad en el proceso de aprendizaje, el trabajo de campo puede generar una conexión emocional no sólo con los sitios y sus actores, sino además con los contenidos.

La persona Docente 10 señala que "el fin del trabajo de campo es la producción de conocimiento, socialmente situado, contextualizado dentro de un marco local y físico, uno produce conocimiento desde su cuerpo como instrumento de recolección de datos, […] y desde el cuerpo de otros […]". Esto implica que las personas recopilen datos y contribuyen a la creación de conocimiento, que está influenciado tanto por su propia experiencia como por las experiencias de otras en el lugar. Esta perspectiva amplía la comprensión del trabajo de campo en el contexto de la geografía, pues se aleja de una perspectiva de recolección de datos a trascender a la posibilidad de crear saberes.

El objetivo de cada trabajo de campo en geografía se asocia con desarrollar un pensamiento profundo y complejo sobre el espacio geográfico. Esto se logra al tomar consciencia sobre la relación que existe entre el objeto de estudio de la geografía y metodologías de aprendizaje que le permitan al estudiantado poner en práctica sus conocimientos, habilidades y actitudes en escenarios concretos.

Desde esta posición, el campo se considera un escenario experimental, "un laboratorio de intercambio, dónde se puede poner en práctica lo que se ha estudiado, conocimiento material hecho por las personas, pero también sus ideas y sus pensamientos (Docente 6)". Aunque este artículo no posee la intención de describir

cómo se realizan los trabajos de campo, es fundamental reconocer que a través de su propósito se evidencia la necesidad de una planificación pedagógica que orienta la observación, la interacción con el territorio y la articulación entre teoría y experiencia. Según Docente 4, "si vamos al campo hay que dar indicaciones, cada docente tiene que saber que va a ir hacer respecto a su curso", lo que permite evitar que esta actividad sea reducida a una práctica empírica desestructurada.

Importancia de las relaciones curriculares en su diseño

Todas las personas docentes participantes consideran que las relaciones curriculares tienen un impacto significativo en la planificación y diseño de un trabajo de campo en un curso. Esta idea aparece reiteradamente en los relatos, cuando señalan que "se forma con base en un perfil profesional aprobado, que surge del plan de estudios, el campo no se puede planear al margen de esto" (Docente 10), o que "depende mucho del curso, del nivel y de lo que se espera que el estudiante ya maneje" (Docente 1). Estas relaciones abarcan tanto el contexto curricular institucional como la propuesta de cada curso.

En este sentido, cuatro docentes mencionan directamente que su experiencia previa con trabajos de campo en cursos anteriores influye directamente en el rediseño de nuevas salidas. Como señala una de las personas: "la estrategia que adopto puede no ser la más adecuada, pero para mí si lo es, por eso lo hago, pero tener espacios de socialización durante o después de los trabajos me permite corregir algunas cosas que no se aprovecharon (Docente 1)". Estas valoraciones retrospectivas permiten afinar la coherencia entre los objetivos del curso, el nivel del estudiantado y la complejidad del trabajo de campo propuesto.

A partir de los relatos, se identifican diversos elementos curriculares que las personas docentes consideran al diseñar un trabajo de campo, los cuales se articulan desde el nivel institucional hasta el microcurrículo del curso. Estos son:

- La naturaleza de la carrera (ciencias sociales, naturales, de la salud, ...).
- El enfoque pedagógico declarado en el plan de estudios.
- Las especificidades del campo formativo declaradas en el perfil de egreso.
- La estructura de la malla curricular y el nivel del curso.
- El área temática especifica del curso y sus relaciones transversales con otras áreas.
- Los contenidos curriculares específicos que deban ser formados en el curso.

- El enfoque de trabajo de cada docente y el rol del estudiantado.

Como expresa una de las personas participantes: "[…] al inicio debería ser algo más genérico, que salga desde la persona estudiante, para ir viendo el ojo geográfico que tiene la gente, si tienen más capacidad como de analizar procesos, más económicos o culturales o biológicos y así ir complejizando (Docente 10)". En este sentido, cada docente adapta una propuesta base según estas condiciones curriculares y el rol que asigna al estudiantado, permitiendo la formación habilidades y saberes particulares.

Entre estas condiciones, se destaca el progreso en el recorrido curricular del estudiantado. Las personas participantes coinciden en que el acercamiento al objeto de estudio de la geografía y a sus métodos debe ser progresivo. Así, cada estudiante puede apropiarse de conceptos, teorías, métodos y perspectivas que constituyen al saber profesional, expuesto en el perfil de egreso. Esta idea se fundamenta en experiencias previas de docencia, como señala una de las personas entrevistadas: "[…] uno empieza a conocer el mundo con nuevos ojos, entonces cada vez que va adquiriendo un nuevo conocimiento, descubriendo nuevas cosas, es un aprendizaje progresivo y se tiene que ir entrenando (Docente 2)".

El plan de estudios es reconocido por las personas docentes como una orientación central del proceso formativo, entendido como una ruta que define expectativas y compromisos para el estudiantado y el profesorado. No obstante, los relatos evidencian que su consulta explícita no siempre guía la planificación cotidiana. Como señala una de las personas entrevistadas: "el plan está ahí, pero muchas decisiones se toman desde la experiencia y lo que uno conoce del campo profesional (Docente 4)". Esto evidencia una tensión entre el currículo prescrito y el currículo vivido, donde las intenciones pedagógicas se configuran a partir del conocimiento profesional y la lectura contextual del curso.

Una práctica común, con limitaciones y retos

Las conversaciones con las personas docentes evidencian preocupaciones que se configuran como limitaciones y retos en los distintos momentos de la gestión del trabajo de campo. Estos cuestionamientos surgen tanto de factores internos al quehacer docente como de factores externos de carácter institucional y administrativo, los cuales impactan directamente en la planificación, ejecución y valoración del trabajo de campo. A partir de los relatos de las personas participantes, fue posible identificar y sistematizar estos elementos, tal como se presenta en la Figura 2.

Figura 2: Factores internos y externos que pueden limitar el trabajo de campo según las personas docentes

Tipo de factor	Dimensión	Descripción del reto
Externo	Institucional	Ausencia de directrices curriculares claras.
	Curricular	Escasa articulación entre cursos y niveles de la malla curricular.
	Administrativo	Trámites y carga logística asociada a la organización.
Interno	Pedagógico	Planificación poco consciente (requerimientos técnicos).
	Didáctico	Débil articulación entre teoría y experiencia de campo.
	Evaluativo	Dificultades para evaluar aprendizajes y la experiencia de campo.

Org.: Elaboración propia, 2025. Fuente: entrevistas realizadas a grupo de personas docentes.

Una primera preocupación compartida se relaciona con la ausencia de directrices institucionales claras para el trabajo de campo dentro del plan de estudios. Las personas docentes perciben esta situación como un factor que favorece la duplicidad de esfuerzos y el uso poco eficiente de recursos, especialmente el tiempo académico. Como señala una de las personas entrevistadas: "cada curso organiza su salida de campo por su cuenta, y a veces nos damos cuenta después de que otro grupo fue al mismo lugar con objetivos muy parecidos o que se podían articular" (Docente 4). Esta situación pone de manifiesto una debilidad en la coordinación curricular entre cursos y niveles, particularmente en lo que respecta a la articulación pedagógica del trabajo de campo.

Asimismo, surgen diversas interrogantes en relación con la reflexión crítica sobre el propio trabajo de campo. Estas abarcan temas como el rol de la tecnología en estos espacios de aprendizaje, la necesidad de adaptar los diseños dante situaciones que dificultan su implementación tradicional, así como la tensión entre el rol real que asumen las personas estudiantes según sus trayectorias, intereses y condiciones particulares. También se cuestiona el sentido y la función de la evaluación, tanto del aprendizaje del estudiantado como del propio trabajo de campo. Una persona docente expresa esta inquietud al señalar que "no siempre queda claro cómo evaluar lo que realmente aprendieron en el campo, pues en un informe no siempre se expresa la realidad sobre la construcción de conocimiento, no reflejan las sensibilidades (Docente 10)".

Desde una autorreflexión crítica, las personas docentes reconocen problemáticas, como la improvisación durante el trabajo de campo o la ausente o débil justificación pedagógica. Estas reflexiones se acompañan de cuestionamientos sobre la existencia de mecanismos que permitan valorar la comprensión del estudiantado, así como la empatía docente frente a las condiciones socioeconómicas, los requerimientos educativos específicos del grupo y las características del contexto local. Al respecto, una participante menciona que "cuando hago trabajo de campo, hago énfasis en que todos nos tenemos que proteger entre todos [hablando de las personas que participan en el trabajo de campo] (Docente 3)", otra que explica que "el esfuerzo de asistir debe ser rentable para todos, en tiempo e inversión, respecto a al objetivo de lo que yo quiero lograr (Docente 9)".

Finalmente, las personas entrevistadas destacan la importancia de una sólida articulación entre el trabajo de campo y el componente teórico-conceptual de la Geografía. Coinciden en que, sin manejo adecuado de conceptos, teorías y enfoques geográficos, resulta difícil orientar procesos formativos que trasciendan la observación descriptiva. Como señala una de las personas docentes: "yo no puedo hacer trabajo de campo desconociendo las categorías de análisis básicas de la geografía, sino ¿qué Geografía vamos a estar practicando? (Docente 10)". Esta preocupación refuerza la necesidad de concebir el trabajo de campo como una estrategia pedagógica intencionada, articulada y reflexiva.

Reflexiones finales: trabajo de campo, entre la intuición docente y la coherencia curricular

El análisis de las entrevistas hechas a las 11 personas docentes permitió identificar conexiones fundamentales que influyen en la construcción del significado pedagógico del trabajo de campo en la enseñanza universitaria de la geografía. Estas emergen de las experiencias profesionales, de las decisiones curriculares y del lenguaje que las personas docentes utilizan para nombrar y justificar esta práctica formativa. A lo largo de esta sección se sintetizan los principales hallazgos.

Trabajo de campo: una propuesta de significado pedagógico

Las ideas expresadas por las personas participantes permiten identificar que la conceptualización de trabajo de campo se sustenta en su carácter práctico, intencional y

metodológicamente orientado, diferenciándolo de otras actividades académicas realizadas fuera del aula. Para las personas docentes, el trabajo de campo constituye un proceso central en la formación universitaria en geografía, al ofrecer oportunidades de aprendizaje significativo y contextualizado, que es promovido por la educación geográfica actualmente. Como señala una de las personas entrevistadas: "recapitulo una frase que viene en El principito de Saint-Exupéry, decía que el geógrafo es el que apunta de verdad y que conocía muchas cosas, pero desde un escritorio, para mí hoy eso es imposible, bajo mi formación como geógrafa necesito ir a conocer, vivir, sentir, reconfirmar, muestrear, […], eso es hoy la geografía (Docente 1)".

Un elemento reiterado en los relatos es la importancia de la terminología utilizada para denominar estas actividades. Las personas docentes enfatizan que nombrar una actividad como trabajo de campo y no como gira implica una intencionalidad pedagógica y científica específica. Nueve de las once personas participantes hacen esta distinción de manera explícita. Una de ellas afirma: "cuando digo gira, el estudiantado piensa en paseo; cuando digo trabajo de campo, interpretan que hay algo diferente" (Docente 6). Esta diferenciación no es meramente semántica, sino que comunica expectativas formativas, roles y niveles de exigencia académica.

En este sentido, las acciones docentes, en cada momento de la gestión del trabajo de campo (ideación, diseño, ejecución y valoración), buscan mantener coherencia con el objeto de estudio de la geografía, su base de teórica y sus prácticas metódicas. Dichas decisiones se articulan con el perfil de egreso definido en el plan de estudios, el cual orienta la formación en términos de conocimientos, habilidades y actitudes. Como expresa una persona docente: "uno piensa el campo según lo que se espera que el estudiante ya maneje en ese punto de la carrera (Docente 11)".

Las personas participantes coinciden en que la proximidad al campo ofrece oportunidades formativas difíciles de reproducir en el aula, al permitir integrar contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en situaciones reales. Estas vivencias, tanto de docentes como de estudiantes, se convierten en insumos fundamentales para la construcción del saber geográfico. No obstante, las personas docentes subrayan que estas experiencias solo adquieren valor formativo cuando están mediadas por consignas claras, momentos de reflexión y espacios de diálogo, lo que evita que el trabajo de campo se reduzca a una observación superficial.

Desde esta perspectiva, cada diseño de trabajo de campo debe alinearse no solo con su propósito formativo específico, sino también a un contexto curricular más amplio. Las personas docentes reconocen que los condicionantes curriculares influyen

directamente en las decisiones que toman, desde la selección de lugar hasta las estrategias de evaluación. Estos condicionantes incluyen el enfoque pedagógico institucional, la naturaleza de la carrera, el plan de estudios, el curso y su programa, elementos que orientan la práctica docente y garantizan la coherencia curricular del trabajo de campo.

El trabajo de campo como estrategia didáctica construida desde la experiencia

A pesar de que las personas docentes no se sienten apegados a una definición técnica al diseñar, implementar y evaluar los trabajos de campo que supervisan, lo hacen de manera intuitiva y sin apartarse de los principios pedagógicos arraigados en la educación universitaria. Es decir, hay validez en que los trabajos de campo sean desarrollados por las personas docentes teniendo como fundamento su intuición, pues esta es producto de su intencionalidad pedagógica, consciente o no, y esta a su vez es nutrida por los procesos de significación que se configuran en un contexto específico, incorporando tradición del campo del conocimiento, la interacción con nuevas tecnologías y saberes, las relaciones con colegas y estudiantes, la influencia de reglas sociales, y desde luego, con las decisiones personales y emocionales.

El análisis de las vivencias recopiladas muestra que, aunque las personas docentes no siempre utilicen explícitamente el término estrategia didáctica, como definición técnica, el trabajo de campo es concebido y desarrollado como tal. En los relatos se identifican acciones organizadas con una intencionalidad pedagógica clara, adaptadas a las necesidades del contexto curricular y del grupo estudiantil, lo que coincide con las principales características de una estrategia según los autores (Llancavil y González, 2014; Acosta, Fuenmayor y Sánchez, 2017; y otros). Como señala una de las personas entrevistadas: “cada persona docente debe procurar implementar sus trabajos de acuerdo al nivel del curso y a las exigencias académicas del curso (Docente 11)”.

Esta construcción de la estrategia se apoya en un conocimiento pedagógico que, en muchos casos, opera de manera intuitiva. Las personas docentes reconocen que su experiencia acumulada orienta decisiones sobre lugares, materiales, técnicas, recursos y roles del estudiantado. Sin embargo, esta intuición no se presenta como improvisación, sino como resultado de procesos de significación construidos a lo largo de la práctica profesional.

En relación con el riesgo de una observación positivista superficial del espacio, varias personas docentes manifiestan preocupación por evitar que el trabajo de campo se

limite a ver, sin realmente comprender. Ocho participantes señalan la necesidad de guiar la observación mediante preguntas, consignas y momentos de discusión colectiva. Como indica una de ellas: "yo quiero que mis estudiantes adopten esa actitud, que se expongan, que vean y saquen sus propias conclusiones, que den respuestas pero que se hagan preguntas también (Docente 1)". Esta mediación permite que el estudiantado desarrolle criterios de análisis y vincule la experiencia empírica con marcos teóricos geográficos.

Se evidencia que, el trabajo de campo se alinea con los fundamentos de la educación geográfica orientada a la construcción de aprendizajes significativos, complejos y contextualizados (Moreno et al., 2018). A través de la inmersión directa en el objeto y campo de estudio de la geografía, el estudiantado puede integrar conocimientos, habilidades y valores propios de la disciplina. Aunque las personas docentes no se apegan a una definición técnica formal, sus prácticas evidencian una intencionalidad pedagógica que articula intuición profesional y coherencia curricular, situando al trabajo de campo como una estrategia didáctica esencial en la formación universitaria en geografía.

Finalmente, este trabajo no propone ni desarrolla una estructura normativa o guía metodológica para la realización del trabajo de campo, el análisis permite identificar que las personas docentes participantes no actúan desde la espontaneidad acrítica. Sus decisiones se organizan, de manera explícita o implícita, a partir de secuencias de preguntas que orientan la observación, el registro y la interpretación del espacio, y que se ajustan durante el diseño y desarrollo de la experiencia. Estas preguntas, son construidas desde su formación disciplinar, sus vivencias profesionales y su intencionalidad pedagógica, y funcionan como mediaciones que buscan desplazar la observación desde lo meramente descriptivo hacia procesos de problematización del espacio geográfico.

No obstante, el carácter mayoritariamente implícito de estos criterios, introduce una tensión permanente entre la intuición pedagógica docente y la necesidad de pautas didácticas explícitas, que orienten de forma consciente el cuestionamiento de la observación en el trabajo de campo. En este sentido, aunque las prácticas descritas muestran una intencionalidad formativa coherente con la educación geográfica, este estudio no permite afirmar en qué medida dichos cuestionamientos se construyen, se discuten o se comparten sistemáticamente con el estudiantado. La explicitación de estos procesos se identifica, por tanto, como un desafío pendiente y como una línea de investigación necesaria para evitar la reproducción de lecturas positivistas superficiales del espacio geográfico en la formación universitaria.

Referências

ACOSTA, Savine; FUENMAYOR, Alonso; SÁNCHEZ, Alfredo. El trabajo de campo como estrategia didáctica para el aprendizaje de la zoología. **Omnia**, Maracaibo, v.23, n.1, p.59-78, enero/abril, 2017. Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73753475006 Consultado el: 10 de mayo de 2025.

AGUILAR, Cristian; MARÍN, Felipe. Construcción del significado psicológico del concepto ciencia por parte de grupos universitarios de Pedagogía. **Actualidades Investigativas en Educación**, Curicó, v.18, n.3, p.1-20, septiembre, 2018. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.33550 Consultado el: 23 de abril de 2025.

ÁLVAREZ, Dayana; VÁSQUEZ, Wilson; RODRÍGUEZ, Liliana. La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Bogotá n.31, p.61-78, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.7203/dces.31.8431 Consultado el: 22 de mayo de 2025.

ANĐELKOVIĆ, Slađana; DEDJANSKI, Vojislav; PEJIC, Biljana. Pedagogical benefits of fieldwork of the students at the Faculty of Geography in the light of the bologna process. **Journal of Geography in Higher Education**, Reino Unido, v.42, n.1, p.110-125, mayo, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379058 Consultado el: 15 de mayo de 2025.

BRANNSTROM, Christian; HOUSER, Chris. "Riding the rip": an experiential and integrated human–physical geography curriculum in Costa Rica. **Journal of Geography in Higher Education**, Texas, v.39, n.4, p.527-542, octubre, 2015. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2015.1084497 Consultado el: 23 de abril de 2025.

CENTRO DE EVALUACIÓN ACADÉMICA. **Características y elementos que debe contener un programa de curso**. San José, Costa Rica: Centro de Evaluación Académica, Universidad de Costa Rica, 2018. Documento institucional. Disponible en: https://www.cea.ucr.ac.cr/images/desarrollocurricular/ProgramasdeCursos.pdf Consultado el: 21 de enero de 2025.

COIMBRA, Renato. O trabalho de campo na Geografia: características fundamentais e um convite á escuta. **Espaço e Cultura**, Río de Janeiro, n.45, p.61-86, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.12957/espacoecultura.2019.48535 Consultado el: 23 de abril de 2025.

COMISIÓN DE DOCENCIA –EG. **Propuesta de modificación integral del currículo del bachillerato y licenciatura en geografía**. San José, Costa Rica: Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica, 2018. Documento institucional.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION –IGU-CGE. **International declaration on research in Geography Education**. Moscow, Russia, 2015. Declaración internacional. Disponible en: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/International-Declaration-on-Research-in-Geography-Education-FULL-DOCUMENT-JUNE-2015.pdf Consultado el: 11 de febrero de 2025.

COMMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION –IGU-CGE. **Declaración Internacional sobre Educación Geográfica**. Beijing, China, 2016. Declaración internacional. Disponible en: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf Consultado el: 11 de febrero de 2025.

CONSEJO UNIVERSITARIO –CU. **Reglamento de Régimen Académico Estudiantil**. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica, 2001. Documento institucional. Disponible en: https://www.cu.ucr.ac.cr/normativa/regimen_academico_estudiantil.pdf Consultado el: 11 de febrero de 2025.

CRESWELL, John. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Estados Unidos: SAGE Publications, 2014.

DAHMER, Rosani; GELBCKE, Daniele; MARTINS, Rosa. Trabalho de campo em área de turismo rural: proposta metodológica no ensino da Geografia. **Ateliê Geográfico,** Brasil, v.10, n.1,

p.192-210, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.5216/ag.v10i1.32923 Consultado el: 15 de mayo de 2025.

DEMUTH, Patricia. Conocimiento y práctica docente universitaria: entre la profesión de base y la investigación disciplinar. Estudio de casos múltiples. **ReDu Revista de docencia universitaria**, Argentina, v.13, n.1, p.95-123, enero/abril, 2015. Disponible en: http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/47735 Consultado el: 15 de mayo de 2025.

ENSABELLA, Beatriz. Trabajo de campo en geografía. Experiencia pedagógica una región con conflictos socioambientales. **Geograficando**, Argentina v.12, n.1, p.1-15, julio, 2016. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7429/pr.7429.pdf Consultado el: 11 de febrero de 2025.

ESCUELA DE GEOGRAFÍA –UCR. **Normas para el trabajo de campo de la Escuela de Geografía**. San José, Costa Rica: Escuela de Geografía, Universidad de Costa Rica. 2016. Norma interna.

FRANCE, Dereck; HAIGH, Martin. Fieldwork@40: fieldwork in geography higher education. **Journal of Geography in Higher Education**, Reino Unido, v.42, n.4, p.498-514, agosto, 2018. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2018.1515187 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

FRANCE, Dereck; WHALLEY, W. Brian; MAUCHLINE, Alice; POWELL, Victoria; WELSH, Katharine; LERCZAK, Alex; PARK, Julian; BEDNARZ, Robert. **Enhancing fieldwork learning using mobile technologies.** Reino Unido: Springer International, 2015.

GONZÁLEZ, Victoria. El mandato pedagógico institucional: ¿cuál perfil de ser humano educar? **Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v.17, n.3, p.1-28, septiembre, 2017. Disponible en: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29620 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

HOLTON, Mark. "It was amazing to see our projects come to life!" Developing affective learning during Geography fieldwork through tropophilia. **Journal of Geography in Higher Education**, v.41, n.2, p.198-212, febrero, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1290592 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

KUČEROVÁ, Silvie; HOLLOWAY, Sarah; JAHNKE, Holger. The institutionalization of the Geography of education: an international perspective. **Journal of Pedagogy / Pedagogický Casopis**, v.11, n.1, p.13-34, julio, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.2478/jped-2020-0002 Consultado el: 11 de febrero de 2025

LAMBERT, David; REISS, Michael. The place of fieldwork in geography qualifications. **Geography**, London, v.101, n.1, p.28-34, agosto, 2020. Disponible en: https://doi.org/10.1080/00167487.2016.12093980 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

LEYDON, Joseph; TURNER, Sally. The challenges and rewards of introducing field trips into a large introductory Geography class. **Journal of Geography**, Estados Unidos, v.112, n.6, p.248-261, octubre, 2023. Disponible en: https://doi.org/10.1080/00221341.2013.833279 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

LLANCAVIL, Daniel; GONZÁLEZ, Joselyn. Un enfoque didáctico para la enseñanza del espacio geográfico. **Diálogos educativos**, Chile, v.14, n.4, p. 64-91, octubre, 2014. Disponible en: http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1029 Consultado el: 23 de abril de 2025.

LLANCAVIL, Daniel. Trabajo de campo: Producción y significancia de conocimiento geográfico. **Perspectiva Educacional**, Chile, v.57, n.2, p. 143-162, 2018. Disponible en: https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.625 Consultado el: 23 de abril de 2025.

LLANCAVIL, Daniel. Trabajo de campo: Una oportunidad para la enseñanza del espacio geográfico. **Didacticae: Revista de Investigación en Didácticas Específicas**, Barcelona, n.6, p.82-96, agosto, 2021. Disponible en: https://doi.org/10.1344/did.2019.6.82-9 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

MARTÍNEZ, Luis Carlos. La enseñanza de la Geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro. **Tabanque**, Palencia, n.30, p.195-217, septiembre, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.195-217 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

MONTEIRO, Christina; SOUSA, Raimundo. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa**, v.35, n.1, p.195-209, abril, 2009. Disponible en: https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100013 Consultado el: 11 de febrero de 2025.

MORENO, Gladys; ZAGALAZ, María Luisa; ELZEL, Luisa. Las experiencias de trabajo de campo para aprender y enseñar geografía: El caso de la comunidad educativa de Osorno, Chile. **Revista de Historia y Geografía**, Chile, v.38, p.147-169, abril, 2018. Disponible en: https://doi.org/10.29344/07194145.38.1286 Consultado el: 23 de abril de 2025.

MORENO, Nubia; CELY, Alexander. Enseñar el paisaje a través de la salida de campo: Una alternativa en la educación geográfica. En: GARRIDO, Marcelo. (org.). **La opacidad de paisaje: Formas, imágenes y tiempos educativos**. Brasil; Imprensa Livre, 2013, p. 143-171.

NUÑEZ, Franklin. Axiología del trabajo de campo en geografía: Una teorización fenomenológica. **Revista de Educación**, Mar del Plata, n.14, p. 25–47, 2018. Disponible en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2567 Consultado el: 23 de abril de 2025.

ORELLANA, Catty. La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. **E-Ciencias de la Información**, Costa Rica, v.7, n.1, p.134-154, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.15517/eci.v7i1.27241 Consultado el: 29 de mayo de 2025.

RAATH, Schalk; GOLIGHTLY, Aubrey. Geography education Student's experiences with a problem-based learning fieldwork activity. **Journal of Geography**, Estados Unidos, v.116, n.5, p.217-225, diciembre, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.1080/00221341.2016.1264059 Consultado el: 23 de abril de 2025.

SERDIO, Ana. **Las excursiones geográficas como instrumento para aprender geografía a través del paisaje: una propuesta didáctica para el primer curso de Educación Secundaria Obligatoria**. Santander: Universidad de Cantabria. 2025. Trabajo de fin de máster. Disponible en: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/38566/2025_SerdioCosioE.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado el: 15 de mayo de 2025.

SOUSA, Silvia; GARCÍA, Diego; SOUTO, Xosé. Educação Geográfica e o trabalho de campo como estratégia didática: Um estudo comparativo desde o Geoforo Iberoamericano. **Biblio 3W: Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales,** Barcelona, v.21, n.1.155, p.1-22, abril, 2016. Disponible en: https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26330 Consultado el: 15 de mayo de 2025.

STREULE, Mike; CRAIG, Lee. Social learning theories—an important design consideration for geoscience fieldwork. **Journal of Geoscience Education**, Reino Unido, v.64, n.2, p.101-107, mayo, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.5408/15-119.1 Consultado el: 13 de enero de 2025.

WALKER, Verónica. Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. **Actualidades investigativas en educación**, San José, v.15, n.19, p.1-20, enero, 2015. Disponible en: https://doi.org/10.15517/aie.v15i1.16964 Consultado el: 23 de abril de 2025.

WALKINGTON, Helen; DYER, Sarah; SOLEM, Michael; HAIGH, Martin; WADDINGTON, Shelagh. A capabilities approach to higher education: geocapabilities and implications for Geography curricula. **Journal of Geography in Higher Education**, Reino Unido, v.42, n.1, p.7-24, septiembre, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379060 Consultado el: 22 de mayo de 2025.

WELSH, Katharine; MAUCHLINE, Alice; PARK, Julian; WHALLEY, Brian; FRANCE, Derek. Enhancing fieldwork learning with technology: practitioner's perspectives. **Journal of Geography in**

Higher Education, Reino Unido, v.37, n.3, p.399-415, agosto, 2013. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2013.792042 Consultado el: 20 de mayo de 2025.

WILSON, Heather; LEYDON, Joseph; WINCENTAK, Joanne. Fieldwork in geography education: defining or declining? The state of fieldwork in canadian undergraduate geography programs. **Journal of Geography in Higher Education,** Reino Unido, v. 41, n. 1, p. 94-105, noviembre, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1260098 Consultado el: 22 de mayo de 2025.

Recebido em 3 de junho de 2025.

Aceito para publicação em 30 de março de 2026.