



Del aula a la calle: experiencias estudiantiles en la Práctica Académica en Ambiente Laboral de Geografía (UCR)

From the Classroom to the Street: Student Experiences in the Geography Workplace Practice Program at the University of Costa Rica (UCR)

 Daniela Retana-Quirós¹,  Nicole Parra Barrientos¹
¹ Universidad de Costa Rica (Costa Rica)

Fecha de recepción: 20/09/2025

Fecha de aceptación: 15/11/2025

Fecha de publicación: 30/12/2025

Resumen

La Práctica Académica en Ambiente Laboral (PAAL) de la Escuela de Geografía de la UCR funciona como un espacio crucial de transición profesional. El objetivo de esta investigación fue examinar las percepciones, aprendizajes y retos del estudiantado durante su participación en la PAAL para crear evidencias sobre su contribución formativa en el proceso de profesionalización. Se empleó un enfoque cualitativo-exploratorio a través de talleres participativos, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas. La recolección de datos se llevó a cabo con tres cohortes de estudiantes (2023-2025) en momentos clave: antes, durante y después de la práctica laboral. Los hallazgos revelan tensiones significativas entre las expectativas iniciales y la realidad institucional, destacando el impacto de las emociones en el aprendizaje y la construcción de la identidad profesional. Se detectaron necesidades de mejora en la articulación con el entorno laboral, la planificación curricular y el acompañamiento del profesorado. Se concluye que la PAAL trasciende lo administrativo y técnico, consolidándose como un espacio de aprendizaje basado en experiencias y pensamiento crítico sobre el papel social de la Geografía. Esto colabora fundamentalmente en la formación ética e integral de los futuros profesionales.

Palabras clave

Práctica académica, Formación profesional, Educación Superior, Percepción estudiantil, Aprendizaje experiencial.

Abstract

The Academic Practice in the Work Environment (PAAL) offered by the UCR School of Geography functions as a crucial professional transition space. The objective of this research was to examine the students' perceptions, learning, and challenges during their participation in the PAAL to provide evidence of its formative contribution to the professionalization process. A qualitative-exploratory approach was used through participatory workshops, discussion groups, and semi-structured interviews. Data collection was carried out with three student cohorts (2023-2025) at key moments: before, during, and after the work placement. The findings reveal significant tensions between initial expectations and the institutional reality, highlighting the impact of emotions on learning and the construction of professional identity. Needs for improvement were also detected in the articulation with the work environment, curricular planning, and faculty supervision. It is concluded that the PAAL transcends administrative and technical aspects, solidifying its role as a space for experience-based learning and critical thinking about the social role of Geography. This fundamentally collaborates with the ethical and comprehensive training of future professionals.

Keywords

Academic practice, Professional training, Higher education, Student perception, Experiential learning.

1. Introducción: cuando el aula ya no alcanza

La Escuela de Geografía de la UCR fue creada en 1997 y, desde entonces, su plan de estudios ha experimentado diversas transformaciones orientadas al fortalecimiento de la formación profesional. Una de las más relevantes fue la reforma curricular integral de 2018, construida mediante procesos participativos que involucran a la comunidad estudiantil, docente y administrativa. Este proceso permitió consolidar un perfil de egreso con mayor vinculación al entorno laboral y social, así como una comprensión más amplia del papel de la geografía en la sociedad costarricense contemporánea.

En este marco, durante el primer semestre de 2023 se implementó por primera vez el curso Práctica Académica en Ambiente Laboral (PAAL), concebido como un espacio de inserción en contextos profesionales reales. Este curso permite al estudiantado aplicar y consolidar los conocimientos adquiridos durante la carrera, al mismo tiempo que desarrolla competencias técnicas, sociales y emocionales mediante la interacción con instituciones y organizaciones colaboradoras. La práctica, de trece semanas de duración y con una carga de veinte horas semanales, se inserta en el último semestre de la licenciatura y constituye un componente clave, o puente, entre la transición de formación académica al ejercicio profesional.

La incorporación de estas prácticas responde también a un contexto más amplio de fortalecimiento de la educación superior costarricense, plasmado en las Políticas institucionales 2026-2030 (Consejo Universitario, 2025). En estas se ratifica la necesidad de vincular la formación universitaria con el entorno laboral y comunitario, promoviendo la articulación entre docencia, investigación y acción social; mismo espíritu con el que se creó la carrera como consta en la Resolución VD-R-6651-1998 (Vicerrectoría de Docencia, 1998) y coherente la reforma aprobada mediante la Resolución VD-R-10573-2018 (Vicerrectoría de Docencia, 2018) en la que se incorpora el ejercicio de PAAL como obligatorio para la titulación. Este propósito institucional se alinea con las tendencias internacionales que impulsan el aprendizaje experiencial (Kolb, 2014) y la educación reflexiva y transformadora (Freire, 1970), entendidas como oportunidades para unir teoría y práctica en entornos complejos y cambiantes. Investigaciones recientes, como las de Harvey & Walkerden (2020), Harvey et al. (2021) y Borchardt & Banker (2024), destacan que las prácticas universitarias no solo fortalecen la empleabilidad, sino también la capacidad crítica, la reflexividad y el compromiso ético del estudiantado, convirtiéndose en un eje de transición hacia una ciudadanía profesional activa y socialmente responsable.

En la carrera en estudio, los cursos con frecuencia extienden el aula, como espacio físico institucionalizado, al campo, a través de estrategias de aprendizaje que involucran visitas a diferentes lugares e interacción con comunidades y personas externas a la academia. Sin embargo, aunque el aula constituye un espacio privilegiado de construcción de conocimiento, posee límites y estos, en la formación universitaria, se relacionan con la complejidad del mundo laboral en el que las personas profesionales deberán desempeñarse. Es decir, el aula por sí sola no puede garantizar esta integralidad, porque carece del componente de interacción social y de confrontación con las condiciones reales de trabajo.

El propósito de incorporar este ejercicio en el plan de estudios, vigente a partir de 2019 (Vicerrectoría de Docencia, 2018), fue avanzar hacia una formación contextualizada, que trascienda los límites del aula y vincule el perfil del egresado con las necesidades de la sociedad. En este sentido, la PAAL no se limita a la aplicación de conocimientos técnicos, sino que también promueve la construcción de identidad profesional y la reflexión crítica sobre el rol de la geografía en la atención de problemáticas sociales y ambientales.

En la formación geográfica, esta articulación cobra especial relevancia. La enseñanza de

la Geografía, por su naturaleza interdisciplinaria, combina el análisis del territorio con la comprensión de las relaciones sociales, culturales y ambientales que lo configuran. Sin embargo, el aula tradicional tiene límites, los aprendizajes allí generados corren el riesgo de permanecer en el plano abstracto si no se vivencian en escenarios reales de trabajo, donde se pongan a prueba la adaptabilidad, la toma de decisiones y la reflexión ética. Dejar el aula y salir a la calle implica enfrentarse a la incertidumbre, gestionar emociones y descubrir el sentido social de la profesión.

De acuerdo con Andreozzi (2011), la práctica profesional no solo implica la aplicación de saberes técnicos, sino que constituye un espacio de tránsito identitario donde el estudiantado asume gradualmente el rol profesional. La incorporación de esta responde a un giro pedagógico más amplio, dejar de concebir a la persona estudiante como receptora pasiva de contenidos y reconocerla como agente activo que redefine la profesión desde sus vivencias. Lo que implica comprender que este proceso está mediado por las emociones, las experiencias previas y las condiciones institucionales que enmarcan el aprendizaje (Finch et al., 2015; Lönn et al., 2023). Por ello, la práctica académica puede entenderse como una experiencia de profesionalización situada, en la que se negocian saberes, expectativas y responsabilidades.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo general analizar las percepciones estudiantiles sobre la PAAL de la carrera de Geografía en la UCR, con el fin de visibilizar sus aportes formativos, así como las tensiones y desafíos que emergen durante el proceso. De manera específica, se propone: 1. Describir los factores emocionales, institucionales y pedagógicos que inciden en la experiencia estudiantil durante la práctica. 2. Identificar los aprendizajes y desafíos asociados a la transición entre formación académica y entorno laboral. 3. Y, relacionar las percepciones del estudiantado con los enfoques teóricos contemporáneos sobre aprendizaje experiencial.

Adicionalmente, se considera el documento como un insumo para la evaluación curricular de la carrera y un aporte a la discusión internacional sobre el valor de las prácticas académicas en la educación superior, desde una mirada que reconoce la dimensión humana y emocional del aprendizaje. Con base en estos objetivos, el estudio adopta un enfoque cualitativo-exploratorio que privilegia la comprensión profunda de las experiencias estudiantiles desde una perspectiva reflexiva y humanista.

2. Metodología: escuchar para mejorar

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo-exploratorio, orientado a comprender las experiencias y percepciones del estudiantado de la carrera de Geografía de la UCR durante su participación en el curso PAAL. Dicho enfoque resulta pertinente para analizar procesos formativos complejos que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales, tal como plantea el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (2014) y la perspectiva crítica de Freire (1970), en la que la práctica se concibe como espacio de diálogo y transformación.

La investigación incluyó la participación voluntaria de estudiantes de tres cohortes estudiantiles (2023-2025). Las diferencias en el número de participantes por momento (antes, durante y después) se deben a la naturaleza voluntaria de la participación y a la disponibilidad de estudiantes en cada cohorte.

- Antes de la práctica: Se aprovechó la participación de estudiantes convocados a las sesiones de inducción, organizadas por la unidad académica. En la primera (2023), participaron 22 estudiantes y en la segunda (2024) 28 estudiantes, en ambos casos esta población representó al menos el 95% del total de estudiantes que debían

matricular. Además, se realizó un grupo de discusión (2025) cuya participación fue alcanzó a 3 estudiantes, en el que se profundizó en dudas frecuentes en las inducciones.

- Durante la práctica: 21 estudiantes asistieron a un taller participativo centrado en aprendizajes, manejo del tiempo y adaptación institucional, esta población representó el 100% de estudiantes matriculados en el ciclo (2024).
- Después de la práctica: se analizaron los resultados de las prácticas desarrolladas presentadas en los Seminarios de Experiencias (25 estudiantes por cohorte en promedio), uno cada año (2023, 2024 y 2025). Posterior a esta recolección, se realizaron entrevistas semiestructuradas al docente responsable y a una especialista en psicología y pedagogía universitaria.

Las técnicas de recolección de información incluyeron:

- Grupo de discusión y taller participativo, para explorar emociones, aprendizajes y estrategias de adaptación.
- Entrevistas semiestructuradas, aplicadas al docente y a una especialista, orientadas a identificar perspectivas complementarias sobre el proceso formativo.

Las categorías principales incluidas en los protocolos fueron: expectativas, aprendizajes, manejo emocional, pertinencia de la actividad formativa y posibilidades de mejora; surgiendo como emergentes: preparación institucional, acompañamiento docente, y, autonomía y emociones. Los protocolos de trabajo de cada una de las técnicas fueron validados por medio de criterio experto, contando con la evaluación de dos personas docentes e investigadoras en el campo de la educación universitaria.

El análisis se realizó mediante un análisis temático con codificación inductiva, que permitió identificar patrones, tensiones y aprendizajes emergentes desde la voz estudiantil. Las principales categorías derivadas del proceso fueron: preparación institucional, acompañamiento docente, autonomía y emociones y transición profesional. La triangulación entre fuentes (estudiantes, docente, especialista y documentos institucionales) fortaleció la validez de los hallazgos y facilitó su contextualización en los procesos de profesionalización y en la gestión de prácticas académicas. Además, el estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa: la participación fue voluntaria, se obtuvo consentimiento informado y se garantizó confidencialidad en el uso de la información. Se aplicaron como criterios de rigor cualitativo:

- Credibilidad, a través de la triangulación de fuentes (estudiantes, docente, especialista y documentos institucionales).
- Transferibilidad, mediante la descripción densa del contexto académico y profesional.
- Dependencia, asegurada con la revisión cruzada de codificaciones entre las investigadoras.

Con los resultados, se hace una reflexión deliberada, la cual se define como “un proceso consciente que emplea las capacidades cognitivas, emocionales y somáticas para contemplar acciones pasadas, presentes o futuras con el fin de aprender, comprender y mejorar (Harvey et al., 2025, p. 2)”. En el contexto de la PAAL, este enfoque permite visibilizar no solo qué hace el estudiantado, sino cómo piensa, siente y construye su identidad profesional.

3. Marco teórico: entre experiencias y consciencia

La concepción de que el aprendizaje no se restringe al aula, sino que tiene lugar a través de la interacción con el medio ambiente, donde los saberes son puestos a prueba,

resignificados y transformados, es la base sobre la que se fundamenta el desarrollo de las prácticas académicas en la educación superior. Esta premisa es especialmente importante en la Geografía, ya que entender el territorio, las dinámicas tanto sociales como ambientales y la toma de decisiones en situaciones reales requiere una educación completa que integre teoría y práctica.

3.1. Aprendizaje experiencial y formación profesional

El aprendizaje basado en experiencias se ha establecido como una metodología educativa que prioriza la experiencia como el principal origen del conocimiento. Para Kolb (2014) sostiene que el aprendizaje conlleva un proceso cíclico que engloba la observación reflexiva, la conceptualización abstracta, la experimentación activa y la experiencia concreta. Este modelo fomenta la integración de pensamiento y acción, lo que propicia un aprendizaje significativo fundamentado en la práctica.

Este enfoque es crucial para la educación geográfica y desde la educación superior, puesto que el trabajo de campo, la observación directa y la participación en espacios profesionales son momentos en los que se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales (Dernova, 2015). Además, el aprendizaje basado en la experiencia en adultos ayuda a consolidar su autonomía y reflexión crítica como profesionales futuros, ya que posibilita que cada vivencia se convierta en un entendimiento de sí mismo y del mundo.

Según los estudios más recientes, como el de Harvey et al. (2021), la idea de Work-Integrated Learning (WIL) ha sido ampliada, enfatizando la importancia de incorporar deliberadamente la experiencia laboral en los programas académicos universitarios. Estos autores argumentan que la práctica necesita estar respaldada por procesos sistemáticos de reflexión y apoyo docente, con el fin de desarrollar el aprendizaje en un contexto ético y comprometido socialmente. Borchardt & Banker (2024) subrayan, además, que el aprendizaje basado en la experiencia, si se orienta a resolver problemas sociales, posibilita formar una ciudadanía profesional comprometida y responsable con su medio.

La siguiente tabla sintetiza los principales aportes teóricos sobre el aprendizaje experiencial y su relación con la formación profesional:

Tabla 1

Aportes teóricos sobre el aprendizaje experiencial

Autor/a	Enfoque principal	Aporte para la formación profesional
Kolb (2014)	Ciclo del aprendizaje experiencial	La experiencia concreta se transforma en conocimiento mediante reflexión y acción.
Dernova (2015)	Práctica educativa reflexiva	La práctica docente debe incluir espacios de autoevaluación y análisis crítico.
Harvey, Coulson y McMaugh (2021)	WIL – Aprendizaje integrado al trabajo	La práctica universitaria debe planificarse como estrategia curricular con acompañamiento reflexivo.
Borchardt y Banker (2024)	Aprendizaje experiencial orientado a lo social	Fortalece la responsabilidad y conciencia ética en contextos profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica (2014–2024).

3.2. Práctica reflexiva y acompañamiento docente

La práctica académica, más allá de ser un lugar donde se aplican conocimientos, es también un entorno para la reflexión pedagógica y emocional. La práctica adquiere sentido

transformador solamente cuando se convierte en praxis, es decir, en una acción consciente que reflexiona sobre sí misma (Freire, 1970). Siguiendo esta idea, Harvey et al. (2025) proponen que la reflexión no es solamente un ejercicio mental, sino un proceso intencionado que incluye además las dimensiones emocional y corporal. Su propuesta de ocho principios de práctica reflexiva guía el progreso profesional hacia una visión holística de la experiencia.

En la PAAL, el acompañamiento del docente desempeña una función de mediador entre la reflexión y la acción. El profesorado se transforma en un guía que ayuda a entender el contexto, gestionar las emociones y desarrollar el sentido profesional. Este procedimiento requiere un balance entre la autonomía del alumnado y la guía pedagógica, lo que propicia el afianzamiento de aprendizajes relevantes. La Tabla 2 presenta las conexiones que se entienden entre conceptos clave sugeridos por los referentes considerados en este estudio y sus consecuencias para las prácticas, teniendo en cuenta estas afirmaciones.

Tabla 2

Aportes teóricos sobre práctica reflexiva y acompañamiento docente

Autor/a	Concepto clave	Implicación para la práctica académica
Freire (1970)	Praxis y educación liberadora	La práctica requiere reflexión crítica y compromiso ético.
Harvey, Walkerden y Semple (2025)	Práctica reflexiva integral	La reflexión involucra lo cognitivo, emocional y corporal; se orienta por principios de autenticidad y diálogo.
Finch et al. (2015)	Formación basada en competencias	La experiencia laboral potencia la autoconfianza y la adaptación al entorno profesional.
Dernova (2015)	Reflexión docente	La práctica se consolida mediante la autoevaluación y la retroalimentación continua.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica (1970–2025).

3.3. Dimensión emocional del aprendizaje y construcción de identidad profesional

En los últimos años, la investigación educativa ha reconocido que la dimensión emocional es un elemento esencial del aprendizaje en los años recientes. Los sentimientos tienen un impacto en la motivación, en el proceso de tomar decisiones y en cómo los alumnos interpretan su experiencia.

Lönn et al. (2023) afirman que las prácticas en la universidad pueden desencadenar una gran variedad de sentimientos, desde el entusiasmo hasta la ansiedad, los cuales es necesario tratar pedagógicamente para prevenir el agotamiento y la falta de motivación durante el proceso de construcción de aprendizajes.

También Singer-Brodowski et al. (2022) sugieren establecer entornos seguros en las experiencias prácticas, donde el estudiantado tenga la oportunidad de equivocarse, reflexionar y experimentar sin temor a ser evaluados negativamente. Estos ambientes fomentan la empatía, la confianza en uno mismo y la habilidad para regular las emociones.

La motivación, la disposición para enfrentar desafíos y la habilidad de reflexionar de manera crítica están influenciadas por las emociones, percepciones y sentimientos del estudiantado. Según Finch et al. (2015), el aprendizaje basado en la experiencia necesita balancear lo afectivo, lo práctico y lo cognitivo. Identificar este factor significa pensar la práctica no solamente como un ámbito de aplicación técnica, sino también como un contexto en el que se combinan acción, reflexión y experiencia personal.

En el campo de la formación geográfica, identificar las emociones no implica disminuir la rigurosidad, sino entender la práctica como una experiencia humana completa que moldea la identidad profesional. Por lo tanto, la PAAL se convierte en un proceso de profesionalización contextualizada (Andreozzi, 2011), en el que el estudiantado practica su papel como expertos en geografía en situaciones reales y desarrolla una comprensión crítica del territorio y de sus propias acciones.

3.4. Las prácticas como vínculo, entre academia y ejercicio profesional

Las prácticas profesionales representan un ámbito propicio para implementar aprendizajes auténticos, reflexivos, contextualizados y con significado. De acuerdo con lo que indica Hidalgo (2020), posibilitan la articulación de teoría y práctica, individuo y entorno, estímulo y toma de decisiones. En el ámbito laboral, se promueve la interacción con colegas y expertos, la reflexión sobre las acciones y la experimentación. Esto ayuda a afianzar aprendizajes importantes y a entender el valor social de la disciplina (Peña et al., 2016). Estas vivencias se constituyen como praxis desde el punto de vista freireano: un diálogo crítico que busca cambiar la realidad (Freire, 1970 y 1996).

Sin embargo, las prácticas se enfrentan a tensiones estructurales que limitan su potencial transformador. Por un lado, el elemento administrativo y curricular puede reducirlas a un proceso técnico enfocado en horarios y tareas, sin asegurar aprendizajes críticos. Por otra parte, las exigencias del mercado laboral hacen hincapié en habilidades funcionales e inmediatas, lo que frecuentemente perjudica una formación completa. La educación, como señala Freire (1996), no puede circunscribirse a un entrenamiento técnico; en cambio, debe fomentar una formación que sea crítica, política y ética.

Por ello, la planificación de las prácticas debe propiciar espacios de experimentación en contextos profesionales reales, que promuevan la resolución de problemas, fortalezcan la autoestima y faciliten la transición entre academia y mundo laboral (Mabeba, 2019; Karunaratne & Perera, 2019; Zehr & Korte, 2020). Investigaciones internacionales (Cueva et al., 2014; Camacho-Oviedo et al., 2015; García-Carpintero, 2017; Tejada-Fernández et al., 2017; Bhattacharya & Neelam, 2018; Echeverri, 2018; García & Barrios, 2019; Cortés-González et al., 2020; Madalena et al., 2020; Martínez, 2020; Varguillas et al., 2020; Allemang et al., 2021; Poveda et al., 2021; Jiménez, 2025; Ramírez et al., 2025; Ulya & Srisudarso, 2023; Vera-Assaoka et al., 2025) muestran que estos procesos ofrecen tanto oportunidades como desafíos, cuya síntesis se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Síntesis de oportunidades y desafíos en el desarrollo de prácticas académicas universitarias

Oportunidades	Desafíos
<ul style="list-style-type: none"> - Integración de teoría y práctica. - Desarrollo de competencias técnicas, socioemocionales y críticas. - Construcción de identidad profesional y vocación. - Experiencia laboral temprana y continua. - Fortalecimiento de habilidades para trabajar en entornos diversos. - Transición gradual al mercado laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desconexión entre las actividades de formación y tareas reales. - Labores rutinarias o poco desafiantes. - Expectativas incumplidas y frustración. - Escasa comunicación y acompañamiento docente-tutor. - Sobrecarga emocional y presión por desempeño. - Limitaciones institucionales (recursos, burocracia, tiempo).

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica (2014–2025).

En consecuencia, las prácticas pueden convertirse en un requisito curricular o en una experiencia transformadora. Su potencial depende de la intencionalidad pedagógica, del grado de autonomía que se otorgue al estudiantado y del reconocimiento de la práctica como espacio de praxis crítica y de aprendizaje experiencial (Kolb, 2014; Freire, 1970). Desde esta perspectiva, los propósitos de las prácticas académicas pueden diferenciarse según su énfasis académico o socioprofesional (Tejada-Fernández et al., 2017; Martínez, 2020; y Zehr & Korte, 2020), como se sintetiza en la Tabla 4.

Tabla 4

Ejemplos de propósitos asociados al planteamiento de prácticas académicas universitarias

Académicos	Sociales y profesionales
- Articulación teoría–práctica para la construcción de conocimiento.	- Responder a demandas sociales, ambientales e institucionales.
- Mejora continua del plan de estudios y evaluación curricular.	- Vinculación con el mercado laboral desde una perspectiva integral.
- Fortalecimiento de la identidad profesional crítica y reflexiva.	- Desarrollo de habilidades socioemocionales y colaborativas.

Fuente: Elaboración propia a partir de revisión bibliográfica (2017–2020).

En síntesis, esta investigación reconoce que para que las prácticas sean vehículos de aprendizajes realmente significativos para el estudiantado, las propuestas que les sostienen deben tomar como principales referentes tres ejes que se interrelacionan:

- El aprendizaje experiencial como vía para transformar la práctica en conocimiento.
- La práctica reflexiva y el acompañamiento docente como mecanismos de mediación pedagógica.
- La dimensión emocional y la identidad profesional como elementos estructurales del aprendizaje significativo.

Así, estos ejes permiten orientar la lectura de las experiencias estudiantiles analizadas en la PAAL y permiten comprender la práctica académica como un espacio donde convergen saberes, emociones y vínculos sociales.

4. Resultados: percepciones y hallazgos

Los resultados se dividen en tres momentos que representan lo vivido por los alumnos de la PAAL: antes, durante y después de la experiencia. Esta secuencia facilita entender cómo a través del recorrido formativo se han desarrollado las emociones, los aprendizajes y las percepciones, además de las tensiones institucionales que han estado presentes en el proceso.

Esta sección se enfoca en rescatar las voces del estudiantado en momentos determinados, con el objetivo de recordar que los procesos de aprendizaje son complejos, pero sobre todo están relacionados con las emociones. Cada estudiante vive su práctica desde realidades individuales, no comunes a la peligrosa noción de homogeneización de habilidades, valores y conocimientos que se pueden deducir de los perfiles de egreso. Y se complementa con el punto de vista del docente y la especialista.

4.1. Antes de la práctica: expectativas, motivaciones y temores

Antes de iniciar la PAAL, el estudiantado expresó una mezcla de expectativa, curiosidad e inseguridad frente a la práctica. Predominaron las dudas sobre su preparación técnica y su capacidad para desenvolverse en entornos reales. Una de las personas participantes señaló: predominan emociones encontradas:

“Me da un poco de nervios, porque me da miedo como que me pidan algo que yo no sé hacer (...) no sé bien cómo hablarle a una persona que no conozco. Pero me emocioné y espero que salga todo bien” (Informante 1, Grupo de discusión, 17/02/2025).

Estas expresiones evidencian lo que Lönn et al. (2023) denominan tensión emocional inicial, típica de los procesos de transición entre lo académico y lo profesional. La anticipación a la práctica se vivió como una prueba de madurez, en la que el miedo coexistía con el entusiasmo.

“Yo tengo ganas de empezar, poder ver que nos espera. Saber cómo es la profesión afuera, para poder entender mejor lo que nos espera el resto de nuestras vidas”. (Informante 3, Grupo de discusión desarrollado antes de la práctica, 17/02/2025)

Al mismo tiempo, la práctica es percibida como una oportunidad única para aplicar la teoría, validar habilidades y proyectarse profesionalmente:

“Yo creo que la práctica es como un pequeño colchón al mundo laboral, en el sentido de que este es duro, es competitivo y va a implicar una adaptación y siempre estar constantemente aprendiendo” (Informante 3, Grupo de discusión, 17/02/2025).

Aunque surgieron temores asociados a la preparación técnica y al cumplimiento de expectativas institucionales, el estudiantado confía en sus capacidades para enfrentar retos y resolver situaciones. Este momento inicial evidencia la necesidad de un acompañamiento integral que trascienda la explicación de contenidos, incorporando preparación emocional y gestión de expectativas. Como señalan Karunaratne y Perera (2019) y Mabeba (2019), la ansiedad puede interferir en el aprendizaje, pero un adecuado apoyo pedagógico fortalece la confianza y favorece la apropiación del conocimiento.

Desde la perspectiva del aprendizaje experiencial (Kolb, 2014), esta etapa constituye el primer contacto con la experiencia concreta del ciclo de aprendizaje. Por ello, la anticipación, la claridad de objetivos y la gestión de emociones son factores determinantes que condicionan la calidad del proceso formativo a lo largo de la práctica.

4.2. Durante la práctica: aprendizajes, tensiones institucionales y gestión emocional

La implementación de la práctica implicó el contacto directo con instituciones, empresas y organizaciones, generando aprendizajes y tensiones que constituyen lecciones clave, tanto positivas como negativas, relacionadas con la preparación, la gestión del tiempo, la interacción institucional y los desafíos del proceso. Así, el desarrollo de la práctica reveló tres ejes centrales:

- La adquisición de aprendizajes técnicos y sociales.

- Las tensiones derivadas de la estructura institucional.
- La gestión emocional como componente del proceso formativo.

Aprendizajes técnicos y sociales

Las personas participantes reconocieron haber fortalecido su capacidad de comunicación, trabajo en equipo y toma de decisiones.

“Por lo menos yo, aprendí más sobre cómo explicar lo que hago a otras personas, cómo traducir lo técnico en algo que otros entiendan.” (Estudiante del Grupo 3, Taller desarrollado durante la práctica, 17/02/2025)

Este tipo de aprendizaje evidencia la transición desde la observación reflexiva hacia la conceptualización abstracta del modelo de Kolb (2014). La práctica permitió conectar la teoría con la acción, reforzando la autonomía y el pensamiento crítico.

Tensiones institucionales

Las principales dificultades mencionadas se vincularon con procesos administrativos lentos, limitado seguimiento por parte de algunas instituciones receptoras y diferencias en las condiciones de acompañamiento entre cohortes. Estas situaciones generaron frustración y desgaste emocional.

Al preguntar al estudiantado sobre aprendizajes que consideraran útiles para futuros estudiantes, surgieron tres ámbitos atravesados por tensiones específicas (Taller desarrollado durante la práctica, 17/02/2025):

- Preparación e información previas a la matrícula. Se evidenció la necesidad de mayor claridad sobre requisitos, productos esperados y la naturaleza de las instituciones.
- Manejo del tiempo, carga académica y emociones. La práctica compitió con la carga académica del semestre, generando cansancio, ansiedad y estrés.
- Relación y comunicación con la contraparte institucional. La accesibilidad y colaboración de la persona contacto facilitó la construcción de objetivos conjuntos y el aprendizaje situado.

Estas tensiones confirman lo que Harvey et al. (2021), denominan brecha institucional en el aprendizaje integrado al trabajo, donde los desafíos logísticos pueden afectar la consolidación de los aprendizajes experienciales.

Las prácticas contemplan un alto nivel de incertidumbre, al incorporar entidades que poseen procesos de trabajo diversos. Cambios en los perfiles de las instituciones, acompañamiento irregular y tareas técnicas limitadas (como el uso de SIG) pueden generar frustración y desgaste emocional, como mencionó el estudiantado. De modo que, la mediación docente resulta clave para negociar objetivos y dar seguimiento al proceso:

“Un contacto desorganizado, lento, que cambia las cosas constantemente, o que olvida lo que se asignó, genera frustración, estrés y la sensación de abandono y que el trabajo no es valorado”. (Grupo 1, Taller desarrollado durante la práctica, 17/02/2025)

El estudiantado recomendó mejorar la transparencia en la gestión de la práctica,

ampliar las opciones de vinculación, especialmente con el sector privado, revisar la carga de trabajo, fortalecer la capacitación técnica y clarificar roles institucionales. Con esto se muestra que la práctica es más que un trámite académico, es un escenario de disputa pedagógica donde, reconocer emociones, vacíos de información y asimetrías institucionales es central para un aprendizaje transformador, como el planteado por Freire (1970), que le permite al estudiantado posicionarse como sujeto activo de su formación.

Gestión emocional y acompañamiento docente

La presencia del acompañamiento docente fue percibida como un factor protector. Las reuniones de seguimiento y los espacios de tutoría facilitaron la expresión emocional y la reflexión sobre lo vivido.

“Poder hablar con la profe sobre lo que sentíamos fue clave, a veces uno se siente perdido, pero esas sesiones ayudaban a ponerle sentido a todo.” (Estudiante participante del Seminario de experiencias 2025)

Estas experiencias coinciden con los principios de *práctica reflexiva* propuestos por Harvey et al. (2025), en particular los que enfatizan el reconocimiento de las emociones y la creación de ambientes de confianza para aprender del error.

Se evidencia con esto que, aunque la práctica desarrolla habilidades técnicas, trabajo en equipo y manejo de responsabilidades, estas pueden ser imperceptibles cuando el estudiantado se enfrenta a vulnerabilidad, frustración y exigencias inmediatas. No obstante, también favorece la resiliencia y el orgullo profesional, evidenciando que el aprendizaje experiencial es dialéctico, pues implica enfrentar conflictos, resolverlos y reconstruir la propia visión de la profesión.

4.3. Después de la práctica

Al finalizar la práctica, la mayoría del estudiantado manifestó una reconfiguración de su identidad profesional, reconociendo nuevas competencias y una comprensión más profunda de la función social de la Geografía. Este reconocimiento de la dimensión ética y humana del quehacer geográfico responde a lo que Freire (1970) denomina conciencia crítica, en la cual la experiencia se convierte en medio de transformación personal y social.

Las percepciones estudiantiles muestran un balance positivo, aunque crítico. Esto se evidenció durante los Seminarios de experiencias de 2023, 2024 y 2025. La Tabla 5 muestra los aprendizajes principales, recopilados en el Seminario (2025).

Tabla 5

Síntesis de aprendizajes mencionados por el estudiantado, 2025

Dimensión	Aprendizajes mencionados
Valor y pertinencia del ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> - La práctica es un proceso necesario y útil. - Espacios formativos de gran valor. - Reafirma la importancia de la Geografía. - Posibilidad de desarrollar Trabajos Finales de Graduación.
Integración de teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión ética del manejo de la información. - Generación de informes y productos profesionales. - Articulación de conocimientos teóricos con el contexto.

	- Entender el rol de la persona geógrafa y sus interacciones.
Desarrollo de habilidades profesionales y personales	- Fortalecimiento de habilidades técnicas y cognitivas. - Trabajo en equipo y cooperación. - Manejo de emociones y adaptación institucional. - Transformación de desafíos en fortalezas. - Robustecimiento de áreas con deficiencias.
Aproximación a la realidad profesional	- Contacto directo con la práctica profesional. - Confrontación con demandas y particularidades institucionales. - Experiencia situada y reflexiva que trasciende el aula.

Fuente: Elaboración propia a partir de Seminario de experiencias, 2025.

Además, surgieron reflexiones sobre las limitaciones del proceso: la necesidad de fortalecer la articulación entre la universidad y las instituciones, ampliar la diversidad de espacios de práctica y mejorar la orientación previa. Estas observaciones reflejan un ejercicio de autoevaluación maduro y propositivo, coherente con el principio de reflexión sobre la acción del aprendizaje experiencial (Kolb, 2014).

Los hallazgos muestran que la PAAL actúa como un espacio de profesionalización situada (Andreozzi, 2011), donde se entrelazan lo técnico, lo emocional y lo ético. El estudiantado no solo aplica conocimientos, sino que también construye sentido sobre su papel como profesional y sobre las posibilidades transformadoras de su disciplina.

4.4. El acompañamiento como mediación pedagógica: la mirada de otros actores académicos

Si bien los testimonios estudiantiles permiten aproximarse a los matices de la PAAL, limitarse únicamente a estos puede conducir a interpretaciones reduccionistas, ya sea idealizando los logros o magnificando las dificultades. Por esto, se incorporaron las voces del docente responsable del curso y de una especialista en pedagogía y psicología educativa, quienes aportaron una lectura complementaria del proceso formativo, contemplando los tres momentos clave (antes, durante y después).

4.4.1. Perspectiva docente

A partir de los aportes del estudiantado, se consultó al docente sobre los principales desafíos del curso y áreas de mejora. El docente señala que el planteamiento del curso responde a principios curriculares y fines profesionalizantes. Además, destacó que el principal desafío consiste en equilibrar la autonomía del estudiantado con el seguimiento académico, buscando que la práctica no se redujera a tareas técnicas, sino que se convirtiera en un espacio de reflexión y toma de conciencia profesional.

Respecto a los resultados específicos, considera que las prácticas cumplen sus objetivos y tareas, pero identifica tres bloques de atención urgente (Tabla 6):

Tabla 6

Desafíos reconocidos por el docente del curso durante el desarrollo del curso Práctica en Ambiente Laboral

Bloque	Desafíos asociados
El mercado laboral:	Desajuste entre la comprensión institucional del rol del geógrafo y la estrategia profesional de la disciplina. Se requiere mayor proactividad académica para identificar nichos y oportunidades en el mercado nacional. Urge discutir el perfil profesional frente a la prevalencia del SIG en la práctica laboral, fomentando la capacidad de abstraer, negociar y aplicar información.
La burocracia del proceso:	Los trámites entre Escuela, contraparte y docente resultan desgastantes. Se propone un marco normativo institucional y cláusulas de desvinculación por incumplimiento en la carta de entendimiento.
La voluntad y actitud del estudiantado:	La apatía afecta la credibilidad de la disciplina y puede impactar la inserción laboral y el desempeño profesional. Se recomienda establecer mínimos de competencia, incorporar enseñanza de negociación, ejercicios de simulación profesional, sondeos sobre carga académica y desarrollo de marca personal.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista docente del curso, 11/08/2024.

El docente advierte que con frecuencia las contrapartes mantienen una visión reduccionista del perfil de la persona geógrafa, lo que limita las funciones que puede desempeñar el estudiantado. Por ejemplo, en el I ciclo de 2024, el 95 % de las prácticas se centraron en SIG, lo que generó insatisfacción en el 70 % del estudiantado cuando no era su área de interés (Docente del curso, comunicación personal, 11/08/2024).

Se interpreta que la práctica genera un choque entre ser estudiante y ser profesional, lo que el docente denomina romper la burbuja académica. Aunque el programa promueve un ejercicio integral de múltiples áreas, habilidades y valores, la realidad laboral suele centrarse en lo técnico. Como señala el docente:

“Esa falta de conectar mundo laboral y lo académico es necesario. Dejar de tener una burbuja, porque el problema de mantener a la gente [refiriéndose al estudiantado] en una burbuja es que se va con una idea de la realidad [laboral] muy diferente a lo que realmente es”. (Docente del curso, comunicación personal, 11/08/2024)

4.4.2. Perspectiva experta

Las prácticas académicas en ambientes laborales no solo implican el aplicar conocimientos, sino que también generan tensiones, inseguridades y expectativas que revelan carencias en el acompañamiento institucional.

La entrevistada destaca que comprender la práctica exige colocarse en el lugar del estudiantado y reflexionar sobre sus cuestionamientos internos:

“De lo que he visto en distintas unidades académicas, reconozco que hay dos preguntas clave entre estudiantes de licenciatura. Una es ¿hacia dónde voy?, o sea, cuál es esa claridad respecto a mi dirección. Y la otra es ¿cómo llego ahí?”. (Persona experta, comunicación personal, 07/11/2024)

A partir de esta posición, es posible comprender el conjunto de expectativas que se crean previo a la práctica y cómo el sentir que no se cumplen durante el proceso puede generar

ansiedad o frustración. La Tabla 7 muestra lo que según la entrevistada pueden ser causas asociadas al surgimiento de estas emociones durante la práctica.

Tabla 7

Causas asociadas a emociones negativas reconocidas por la persona experta en contextos de prácticas académicas

Causa	Descripción asociada
Incertidumbre	Anticipación de escenarios futuros percibidos como catastróficos.
Grado de dificultad de los cursos	Alta densidad de contenidos y tiempo requerido, generando desconexión con la inversión real necesaria.
Manejo del tiempo	Compromisos simultáneos con otros cursos, trabajo o actividades de tesis dificultan la dedicación exclusiva a la práctica.
Transición estudiante-profesional	Difícil asumir el rol profesional y cuestionarse si se está preparado, dejando la “burbuja académica”.
Percepción de preparación	Las herramientas aprendidas en clase no siempre se reconocen como aplicables en la práctica.
Aumento de ansiedad post-COVID	Cambios en socialización y manejo de incertidumbre afectan emociones y desempeño.
Vulnerabilidad emocional	Temor ante lo desconocido, miedo a la incompetencia, presión por aparentar seguridad, expectativas de apoyo no satisfechas.

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevista a persona experta, 07/11/2024.

Aunque se parte de un contexto de aprendizaje humanizado, es complejo incorporar elementos formativos centrados en emociones y habilidades interpersonales, pues se pueden expresar de diferente manera según la personalidad de cada estudiante. De tal modo que los planes de estudio se pueden convertir en instrumentos poco sensibles y flexibles durante su ejecución. Como lo evidencia la siguiente cita:

“Existe un enfoque excesivo en herramientas teóricas, que [la persona estudiante] sepa hacer el trabajo, descuidando las herramientas personales para enfrentar eso. (...) Se les lanza como Mcgyver, con lo mínimo para sobrevivir, pero ese mínimo no incluye la preparación emocional”. (Persona experta, comunicación personal, 07/11/2024)

Según la entrevistada, se recomiendan estrategias para fortalecer la experiencia:

- Inducción previa: participación de estudiantes con experiencia para aterrizar expectativas.

ζ

“Siempre va a haber siempre incertidumbre, pero bueno la idea es que por lo menos lleguen con algo de preparación”. (Persona experta, comunicación personal, 07/11/2024)

- Guía en caso de crisis: comunicación clara, manejo formal de problemas y desarrollo de habilidades personales y emocionales.
- Acompañamiento continuo: contacto claro, retroalimentación frecuente, aprendizaje colaborativo entre pares y atención a la carga de trabajo.

“Es más importante que el estudiante sepa negociar y que sepa desempeñarse profesionalmente a que el estudiante tenga todo el conocimiento teórico”. (Persona experta, comunicación personal, 07/11/2024)

La visión experta demuestra que la práctica no puede ser reducida a un procedimiento curricular o a un ámbito técnico, sino que es un entorno complejo en el que se entrelazan lo humano, lo emocional y lo disciplinar. Según Freire (1997), el aprendizaje se origina a partir de la problematización del mundo vivido, las señales de ansiedad y miedo no indican un fracaso, sino que son evidencias de un proceso de profesionalización que requiere acompañamiento.

Esta idea se ve fortalecida por autores como Singer-Brodowski et al. (2022), quienes enfatizan la relevancia de los entornos seguros, en los que las equivocaciones se transforman en aprendizajes y las emociones se incorporan al proceso reflexivo. Harvey et al. (2025) resaltan que el contacto con lo incierto robustece el desarrollo del pensamiento crítico y la metacognición. Igualmente, investigaciones actuales (Lönn et al., 2023; Atta et al., 2024; Teng et al., 2024; Borchardt & Banker, 2024) ratifican que las prácticas son instantes con una intensa carga emocional que necesitan de guía, apoyo emocional y entornos seguros para cultivar la resiliencia, la autoconciencia y la empatía, a la vez que contribuyen a forjar la identidad profesional.

Por esto, se enfatiza la importancia de visibilizar las vivencias subjetivas del estudiantado como un componente esencial en el proceso de profesionalización. El reto que enfrenta la academia es concebir la práctica como un proceso formativo integral, conectando habilidades técnicas con recursos personales, interpersonales y críticos, en lugar de mantener un modelo rígido enfocado en tareas. Esto tiene como objetivo consolidar el empleo y la formación de una identidad como profesional.

5. Reflexiones finales: la experiencia estudiantil como fuente de aprendizaje

El examen de las vivencias del estudiantado en la PAAL muestra que el ejercicio universitario es algo más que una exigencia del currículo; se trata de un ámbito de aprendizaje intrincado, emocional y moral, en el cual los alumnos enfrentan la realidad laboral, transforman sus conocimientos y redefinen su identidad como profesionales en Geografía.

Al entrelazar las opiniones del estudiantado con las reflexiones del profesor y de la especialista entrevistada, se identifican tres dimensiones principales que facilitan entender el potencial educativo de esta experiencia.

5.1. Aprendizajes emergentes: de la experiencia al conocimiento

La PAAL se establece como un proceso de aprendizaje que transforma la experiencia (Kolb, 2014), donde el saber proviene de la interacción entre emoción, reflexión y acción. Los alumnos expresaron que no solo habían obtenido habilidades técnicas, como la redacción de informes territoriales o el manejo de herramientas geográficas, sino también competencias socioemocionales relacionadas con la empatía, la comunicación y la toma de decisiones.

La reflexión orientada por la asistencia de los docentes fue el medio para consolidar estos aprendizajes, lo que posibilitó transformar la experiencia en conocimiento consciente. Según indican Harvey et al. (2025), para practicar la reflexión se necesitan espacios organizados que permitan observar la experiencia desde diversas perspectivas, incorporar y resignificarla.

En la PAAL, esta práctica reflexiva se concretó a través de sesiones de acompañamiento, bitácoras y seminarios finales, en los que el estudiantado tuvo la

oportunidad de compartir sus interrogantes, sus sentimientos y sus éxitos. Por lo tanto, el aprendizaje se extendió más allá del conocimiento técnico, lo que permitió entender de manera más profunda la función social del individuo profesional en Geografía.

5.2. Tensiones estructurales y desafíos institucionales

La experiencia también reveló tensiones estructurales que permean la relación entre la universidad, las instituciones receptoras y el mundo del trabajo. La continuidad de los procesos de aprendizaje se vio afectada en ocasiones por la escasa comunicación entre instituciones, la falta de condiciones administrativas o la desigualdad en el nivel de acompañamiento.

No obstante, estas tensiones no deben ser vistas como fracasos, sino como oportunidades para mejorar. Según lo expresado por Harvey et al. (2021), la eficacia del WIL está sujeta a la cantidad de coordinación curricular e institucional que se consigan. En el marco de la Escuela de Geografía de la UCR, es esencial fortalecer esta coordinación con el fin de asegurar que la práctica sea equitativa y de calidad.

Igualmente, los alumnos afrontaron tensiones a nivel personal relacionadas con la gestión de las emociones y el miedo a no estar a la altura de las expectativas laborales. Según Lönn et al. (2023), estas emociones son una parte esencial de los procesos de transición, y si se acompañan correctamente pueden transformar la ansiedad en una fuente de desarrollo personal.

Tanto la perspectiva de la persona docente como la de la experta concuerdan en que el acompañamiento del docente sirve como un mediador para el aprendizaje basado en experiencias, al combinar reflexión, gestión de las emociones y vinculación entre lo teórico y lo práctico. Esta interpretación se ajusta a la idea de espacios seguros creada por Singer-Brodowski et al. (2022), a los principios de práctica reflexiva sugeridos por Harvey et al. (2025) y también a la propuesta de Harvey et al. (2021). Esta última enfatiza la importancia del acompañamiento docente y que es imprescindible mostrar lo que vive subjetivamente el alumnado como parte fundamental de su profesionalización.

Los hallazgos muestran tensiones estructurales en tres áreas: el mercado laboral, donde hay una brecha persistente entre la formación académica y las expectativas de las instituciones, lo que limita las habilidades blandas y la visibilidad de la Geografía (Hidalgo, 2020); la burocracia institucional, marcada por procedimientos inflexibles y directrices poco claras que causan estrés y disminuyen la flexibilidad en términos formativos (Tejada-Fernández et al., 2017; Jiménez, 2025); y el deseo del alumnado, donde una actitud apática, rezagos técnicos y resistencia a participar en la dimensión social demuestran que también es necesario integrar competencias técnicas con habilidades interpersonales y críticas.

En resumen, las tensiones observadas no hacen que la PAAL pierda su valor, sino que evidencian la importancia de considerar a la práctica como un ecosistema de aprendizaje en el cual lo académico, lo institucional y lo personal están interrelacionados.

5.3. Implicaciones pedagógicas e institucionales

Las conclusiones del estudio sugieren que la PAAL es un proceso pedagógico de gran complejidad, el cual necesita planificación, supervisión y revisión sistemática. En primer lugar, es fundamental elaborar estrategias preparatorias para el estudiantado que ayuden a consolidar la autoconfianza y adaptar las expectativas.

Los testimonios recopilados indican que, desde la fase primaria de inducción, el

estudiantado lidió con expectativas y miedos que revelan deficiencias en el acompañamiento institucional. Estas emociones no son pasajeras, sino que forman parte del proceso de formación y persisten a lo largo de la transición al ámbito laboral. Esto es consistente con investigaciones anteriores que destacan la relevancia de capacitar al alumnado de manera gradual desde el inicio de su carrera, para que la práctica no se sienta como un cambio brusco, sino como la conclusión de un proceso guiado (Tejada-Fernández et al., 2017; Martínez, 2020; Poveda et al., 2021). La ansiedad frente a lo desconocido, junto con el entusiasmo por contribuir en una situación real, demuestra que la capacitación técnica no es suficiente sin un paralelo esfuerzo en la gestión de las emociones y el desarrollo de habilidades socioafectivas (Graesser, 2020; Allemang et al., 2021; Ulya & Srisudarso, 2023; O’Flanagan & Jester, 2025).

En segundo lugar, se sugiere reforzar el apoyo de los docentes a través de tutorías reflexivas y espacios para la contención emocional. En estos, el maestro debe desempeñar un papel de mediador entre lo teórico, lo práctico y lo emocional. Esta orientación, además de proporcionar guía técnica, ayuda a desarrollar una identidad profesional, que se entiende como un proceso mediante el cual los alumnos se reconocen a sí mismos como individuos activos en la transformación del territorio (Freire, 1970; Andreozzi, 2011).

En tercer lugar, desde un punto de vista institucional, es necesario extender y diversificar los espacios de práctica al incorporar vivencias en entidades públicas, privadas y comunitarias. De acuerdo con lo que proponen Borchardt & Banker (2024), el aprendizaje basado en la experiencia social mejora tanto la responsabilidad ética de los alumnos como su entendimiento de los problemas actuales.

La PAAL se afianza como una vivencia educativa que combina conocimiento y compromiso, razón y emoción, en consonancia con la misión de la educación pública superior. Promover prácticas que reconozcan esta integralidad facilitará el progreso hacia una pedagogía universitaria con más humanidad, reflexión y transformación.

De los resultados emergen algunas recomendaciones para fortalecer este tipo de experiencias formativas:

- Reconocer la experiencia estudiantil como fuente legítima de conocimiento, integrando sus percepciones y emociones en la evaluación curricular.
- Diseñar una preparación progresiva, con ejercicios prácticos de vinculación desde etapas tempranas de la carrera.
- Validar y acompañar las emociones asociadas a la práctica, reconociendo que forman parte constitutiva del aprendizaje.
- Visibilizar logros estudiantiles al finalizar el proceso, fortaleciendo la identidad profesional y el sentido de pertenencia.
- Sensibilizar a las instituciones receptoras respecto a los propósitos de la práctica y el perfil de la disciplina, favoreciendo su integración real en proyectos y equipos.
- Revisar periódicamente los lineamientos institucionales, incorporando aprendizajes de otras experiencias nacionales e internacionales.

Un elemento crucial que surge es el desequilibrio de las condiciones con las que el estudiantado afronta la práctica: no todas las personas tienen acceso a los mismos recursos, apoyos o herramientas, lo cual determina sus oportunidades de aprender. Para evitar que la práctica perpetúe desigualdades sociales y para elaborar estrategias pedagógicas inclusivas, es fundamental reconocer esta diversidad.

5.4. Conclusión general

La PAAL es un hito en la educación geográfica universitaria de la UCR. No solo se trata de desarrollar habilidades profesionales, sino también de la capacidad de integrar las experiencias personales con el desarrollo del conocimiento y la acción en la sociedad.

El objetivo de esta investigación, que es exploratoria, no es proporcionar conclusiones generalizables, sino crear un ámbito para la reflexión crítica acerca de las prácticas académicas en entornos laborales. La práctica, al situarse en la voz del alumnado, se evidencia como un laboratorio pedagógico donde éste “aprende a aprender”, reflexiona acerca de su propio proceso y se visualiza como un profesional capaz de analizar el territorio con pensamiento crítico e intervenir de manera ética y sensible.

Dejar el aula para salir a la calle es, en última instancia, un acto de emancipación, el tránsito de la teoría a la acción, de la individualidad al compromiso colectivo, de la Geografía como disciplina al quehacer geográfico como práctica social.

Notas

Nivel de contribución:

Conceptualización, D.R.Q. y N.P.B.; Metodología, D.R.Q. y N.P.B.; Software, D.R.Q. y N.P.B.; Validación, D.R.Q.; Investigación, D.R.Q. y N.P.B.; Recursos, D.R.Q. y N.P.B.; Curación de datos, D.R.Q.; Revisión y edición D.R.Q. y N.P.B.; Supervisión, D.R.Q.

Conflicto de intereses:

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

Referencias bibliográficas

- Allemang, B., Dimitropoulos, G., Collins, T., Gill, P., Fulton, A., McLaughlin, A. M., Ayala, J., Blaug, C., Judge-Stasiak, A., & Letkemann, L. (2021). Role Plays to Enhance Readiness for Practicum: Perceptions of Graduate & Undergraduate Social Work Students. *Journal of Social Work Education*, 58(4), 652–666. <https://doi.org/10.1080/10437797.2021.1957735>
- Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Memoria Académica*, 5(5): 99-115.
- Atta, M., Hammad, H. & Elzohairy, N. (2024). The role of empathy in the relationship between emotional support and caring behavior towards patients among intern nursing students. *BMC Nursing*, 28: 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02074-w>
- Bhattacharya, S., & Neelam, N. (2018). Perceived value of internship experience: a try before you leap. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 8(4), 376-394. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-07-2017-0044>
- Borchardt, J, & Banker, D. (2024). Addressing career-related social problems using experiential learning: a pilot study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 1-12. <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0186>
- Borchardt, J., & Banker, D. (2024). Addressing career-related social problems using experiential learning: A pilot study. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(1). <https://doi.org/10.1108/JRIT-12-2023-0186>

- Camacho-Oviedo, M., Castillo-Cedeño, R., León-Arce, H., Miranda-Calderón, L. A., Pereira-Pérez, Z., & Vásquez-Salazar, E. (2015). La mirada estudiantil acerca del proceso de práctica supervisada en las carreras de Pedagogía de la Universidad Nacional. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 429-465. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.23>
- Consejo Universitario. (2025). *Políticas institucionales 2026-2030*. Universidad de Costa Rica.
- Cortés-González, P., González, B., & Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34(2), 275–298. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.79613>
- Cueva, A., Fernández, L., López, D. & Van Hoof, H. (2014) Percepciones de los Estudiantes sobre las Prácticas como Parte del Programa de Estudios de Hospitalidad: Un Estudio Cualitativo. *El Periplo Sustentable, desarrollo y competitividad*, (26), 126-129. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/40380>
- Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy*, 2(5), 52-57.
- Echeverri, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en psicología latinoamericana*, 36(3), 569–584. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.5490>
- Finch, D., Peacock, M., Lazdowski, D. & Hwang, M. (2015). Managing emotions: A case study exploring the relationship between experiential learning, emotions, and student performance. *The International Journal of Management Education*, 13(1), 23-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2014.12.001>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- García, M., & Barrios, M. (2019). Estudiantes de Magisterio practican en la Universidad con escolares de 3-6 años. *Revista Practicum*, 4(1), 70-96 <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9876>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el prácticum: percepciones de los estudiantes. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 15(1), 241–257. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6043>
- Graesser, A. (2020). Emotions are the experiential glue of learning environments in the 21st century. *Learning and Instruction*, 70: 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.009>
- Harvey, M., Coulson, D., & McMaugh, A. (2021). Towards a theory of work-integrated learning curriculum: A literature review of WIL theory and pedagogy. *Higher Education Research & Development*, 40(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839028>
- Harvey, M., Lloyd, K. McLachlan, K., Semple, A. & Walkerden, G. (2020). *Reflection for learning: a scholarly practice guide for educators*. Advance HE, United Kingdom.
- Harvey, M., Walkerden, G., & Semple, A. (2025). Reflecting on reflective practice: Issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*, 44(3), 1-9. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517>
- Harvey, M., Walkerden, G., Semple, A., McLachlan, K., Lloyd, K. & Bosanquet, A. (2025). Reflecting on reflective practice: issues, possibilities and guidance principles. *Higher Education Research & Development*. 1–9. <https://doi.org/10.1080/07294360.2025.2463517>

- Hidalgo, E. (2020). *Propuesta de fortalecimiento de las pasantías profesionales en el área de Recursos Humanos, a través de una efectiva formación universitaria* [Tesis de Maestría]. Repositorio institucional-Universidad Internacional SEK.
- Jiménez, E. (2025). Experiencias reflexivas de docentes en formación: Análisis DAFO de las Prácticas Escolares. *Revista Prácticum*, 10(1), 190-202. <https://doi.org/10.24310/rep.10.1.2025.20876>
- Karunaratne, K. & Perera, N. (2019). Students' perception on the effectiveness of Industrial Internship Programme. *Education Quarterly Reviews*. 2: 822-832. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.02.04.109>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Lönn, A., Weurlander, M., Seeberger, A. *et al.* The impact of emotionally challenging situations on medical students' professional identity formation. *Adv in Health Sci Educ*, 28: 1557–1578 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10459-023-10229-8>
- Mabeba, S.J. (2019). The impact of Internship programmes on skills development in South African Public Institutions: Are internships still relevant? In: Proceedings of the 2019 4th Annual International Conference on Public Administration and Development Alternatives, Johannesburg, South Africa.
- Madalena, J., Pinheiro, M., Rodríguez, L., & Souto, X. (2020). La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 97-118. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81004>
- Martínez, J. (2020). Percepciones de un grupo de estudiantes de pedagogía, de 4° y 5° año, de tres universidades de Santiago de Chile, respecto de su formación y futuro profesional. *Calidad en la educación*, 53, 147–181. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.778>
- O'Flanagan, S., & Jester, M. (2025). Experiential learning amid disequilibrium: Attuning student emotions. *Management Learning*. 1-27. <https://doi.org/10.1177/13505076241306061>
- Peña, T., Castellano, Y., Díaz, D., Padrón, W., y Díaz, D. (2016). Las Prácticas Profesionales como Potenciadoras del Perfil de Egreso. Caso: Escuela de Bibliotecología y Archivología de La Universidad del Zulia. *PARADIGMA*, 37(1), 211–230.
- Poveda, B., Barceló, M. L., Rodríguez, I., & López-Gómez, E. (2021). Percepciones y creencias del estudiantado universitario sobre el aprendizaje en la universidad y en el prácticum: un estudio cualitativo. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 41–53. <https://doi.org/10.5209/rced.67953>
- Ramírez, R., Roque, C., & Vela, T. (2025). Prácticas profesionales en el desarrollo de habilidades en estudiantes universitarios de América Latina. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 9(37), 14721488. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.994>
- Singer-Brodowski, M., Förster, R., Eschenbacher, S., Biberhofer, P. & Getzin, S. (2022). Facing crises of unsustainability: Creating and holding safe enough spaces for transformative learning in higher education for sustainable development. *Frontiers in Education*. 7: 1-17. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.787490>
- Tejada-Fernández, J., Carvalho-Dias, M. L., & Ruiz-Bueno, C. (2017). El prácticum en la formación de maestros: percepciones de los protagonistas. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 91-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.pfmp>

- Teng, C., Tar, R. & Tan, C. (2024). A qualitative analysis of student reflections on public health internships. *Education + Training*, 66(10): 58–74. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2023-0302>
- Ulya, R. A., & Srisudarso, M. (2023). Female EFL Pre-service Teacher's Emotional Geography in Teaching Practicum during Limited Face to Face Learning. *Journal of Education For Sustainable Innovation*, 1(1), 31–38. <https://doi.org/10.56916/jesi.v1i1.486>
- Varguillas, C., Guffante, T., Manzano, M., & Moreno, P. (2020). Develaciones significantes de la práctica pre profesional desde la vivencia estudiantil. *Revista Espacios*, 41(18), 1-10.
- Vera-Assaoka, T., Flores, Q., Azocar, J., Negron, M., Carter, B., Gallardo, F., Huircalaf, J., & Laclote, G. (2025). Factores determinantes en la adquisición de las competencias durante el Practicum: percepciones del futuro profesorado de Educación Física, académicos universitarios y docentes de los centros escolares. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 21(1), 1–20. <https://doi.org/10.18004/riics.2025.junio.1>
- Vicerrectoría de Docencia, VD. (1998). *Resolución VD-R-6651-1998 del 16 de diciembre de 1998*. Reestructuración del plan de estudios del Bachillerato y la Licenciatura en Geografía.
- Vicerrectoría de Docencia, VD. (2018). *Resolución VD-R-10573-2018 del 17 de diciembre de 2018*. Reestructuración del plan de estudios del Bachillerato y la Licenciatura en Geografía.
- Zehr, S., & Korte, R. (2020). Student internship experiences: learning about the workplace. *Education & Training*, 62(3), 311–324. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2018-0236>