

Artículo de Investigación

Geografía y ApS para la enseñanza social, espacial, cultural y territorial en la universidad

Geography and SL for social, spatial, cultural, and territorial teaching at the university level

Elena María Muñoz Espinosa¹: Universidad Autónoma de Madrid, España.

elenam.munoz@uam.es

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares: Universidad Autónoma de Madrid, España.

alfonso.fernandez-arroyo@uam.es

Fecha de Recepción: 20/05/2024

Fecha de Aceptación: 02/09/2024

Fecha de Publicación: 24/09/2024

Cómo citar el artículo

Muñoz, E. M. y Fernández-Arroyo, A. (2024). Geografía y ApS para la enseñanza social, espacial, cultural y territorial en la universidad [Geography and SL for social, spatial, cultural, and territorial teaching at the university level]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-837>

Resumen

Introducción: Este trabajo tiene como objetivo principal promover el estudio de procesos y dinámicas complejas desde una perspectiva socioespacial, utilizando la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) en los Grados de Geografía. **Metodología:** Se analizaron sistemáticamente las guías docentes de las asignaturas obligatorias, troncales y de formación básica impartidas en los Grados de Geografía en España, a través de conceptos clave, para evaluar la implementación del enfoque ApS. **Resultados:** El análisis muestra que la implantación del enfoque ApS en los grados de Geografía en España ha sido limitada. Sin embargo, se identificaron casos en los que esta metodología ha demostrado un gran potencial para la educación superior. **Discusión:** A pesar de su escasa aplicación, el enfoque ApS y otros métodos activos han mostrado ser herramientas valiosas para el estudio geográfico, con propuestas heterogéneas que se coordinan en diferentes áreas del campo. **Conclusiones:** La

¹ Elena María Muñoz Espinosa: Universidad Autónoma de Madrid (España).

metodología ApS tiene un gran potencial para enriquecer la educación en los Grados de Geografía, y se recomienda ampliar su implementación y coordinación con otros enfoques activos en el ámbito universitario.

Palabras clave: Aprendizaje-Servicio; didáctica de la geografía; grado en geografía; educación superior en España; propuesta docente; metodología activa; visión socioespacial; análisis de guías docentes.

Abstract

Introduction: The main objective of this work is to promote the study of complex processes and dynamics from a socio-spatial perspective, using the Service-Learning (ApS) methodology in Geography Degrees. **Methodology:** We systematically analyzed the teaching guides of compulsory, core and basic subjects taught in Geography Degrees in Spain, through key concepts, in order to evaluate the implementation of the ApS approach. **Results:** The analysis shows that the implementation of the ApS approach in Geography degrees in Spain has been limited. However, cases were identified in which this methodology has shown great potential for higher education. **Discussion:** Despite its scarce application, the ApS approach and other active methods have shown to be valuable tools for geographical study, with heterogeneous proposals that are coordinated in different areas of the field. **Conclusions:** The ApS methodology has great potential to enrich education in Geography Degrees, and it is recommended to expand its implementation and coordination with other active approaches at the university level.

Keywords: Service-Learning; geography didactics; university degree in geography; teaching proposal; active methodology; socio-spatial vision; Spanish higher education; course analysis.

1. Introducción

La integración de la metodología docente del aprendizaje-servicio (ApS) en el enfoque de la docencia en Geografía en la universidad favorece el estudio de procesos y dinámicas complejas desde un punto multidisciplinar, así como desde una visión socioespacial contraria a la aproximación aséptica y aparentemente objetiva en la que nos sitúan otros métodos de enseñanza-aprendizaje, ya sean tradicionales, innovadores o activos. Esa posición “neutral” y limitante profundiza en creencias colectivas y personales que revelan carencias sociales que precisan ser repensadas si queremos ser “socialmente útiles”.

En el caso de la Geografía, existen antecedentes concretos que muestran lo necesario de abrirse a diferentes formas de «hacer» y otros métodos de capacitación del estudiantado en la educación superior. En este sentido, es importante el objetivo que se da desde la docencia y la conexión con el mundo real desde las aulas. De esta manera, la enseñanza-aprendizaje se convierte en mucho más que una herramienta docente comunicativa, transmisiva o de intercambio de ideas en la educación superior, pero que también tiene sus límites (Butin, 2006).

El lenguaje pedagógico del aprendizaje-servicio y su planteamiento adquieren valor, no sólo por una cuestión metodológica sino, por su capacidad para propiciar que se aprehendan realidades paralelas a lo cotidiano. Así, es posible establecer una relación entre ApS y Geografía con temas relacionados con la justicia social y espacial y la conexión con otras realidades sociales, culturales y territoriales de otro modo ajenas o lejanas a nuestro entendimiento y esencia. El ApS se constituye, así, en enfoque y palanca de cambio para avanzar desde la educación universitaria hacia sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas. Y también en una manera de materializar los aprendizajes y ponerlos en práctica para ir propiciando un auto-aprendizaje más sólido y competencial.

Sin embargo, y a pesar de lo expuesto, la implantación del ApS en las universidades españolas y, en concreto, en los grados en Geografía, no ha sido desarrollada de manera amplia. Con el objetivo de concretar hasta qué punto se ha propiciado ese matrimonio o, al menos, se pretende su impulso, se analizan aquí sistemáticamente todas las guías docentes disponibles y de matrícula obligada de las asignaturas impartidas en los grados de Geografía en España, sabiendo que la aplicación de este método requiere una serie de convenios previamente acordados entre agentes e instituciones educativas y sociales.

La investigación realizada en este caso propicia un análisis integrador sobre los puntos fuertes de la metodología y enfoque Aps que resultan en interesantes aportaciones desde el punto de vista teórico y práctico.

Así, los principales objetivos que se plantean son, por un lado, conocer la implantación del ApS en las universidades españolas, en concreto, en los grados en Geografía. Por otro lado, confirmar, en su caso, la hipótesis de que esta metodología no ha sido desarrollada de manera amplia en dichos Grados. Para ello, se pretende conocer el grado de implantación del ApS en los Grados de Geografía con datos actualizados mediante el análisis sistemático de sus guías docentes. Por último, y como otro objetivo fundamental, estaría el de evaluar la integración de esta y otras metodologías activas en el Grado.

2. Marco teórico

A pesar del compromiso intelectual de la Geografía con cuestiones de justicia socioespacial, diversidad cultural y geodiversidad, así como con el bienestar y la calidad de vida de grupos sociales y comunidades desaventajadas, su abordaje pedagógico se ha pretendido al margen de cuestiones morales, carente de la necesaria reflexión (Mohan, 1995). Los procesos de injusticia y desigualdad manifiestos en lugares concretos, así como su raíz sociopolítica determinante, a nivel macro, han sido objetivados por los geógrafos radicales. Desde el llamamiento de Peter Kropotkin (1885) a los geógrafos para pronunciarse en contra de las injusticias raciales y de clase, pasando por los esfuerzos de los años sesenta y setenta de implicar al estudiantado con problemas contemporáneos, hasta la actual oleada de geógrafos críticos que desarrollan métodos de acción participativa en colaboración con miembros de la comunidad, ha quedado evidenciado el potencial de la disciplina para conectar el trabajo académico con profundas luchas sociopolíticas y territoriales (Mohan, 1995; Grabbatin y Fickey, 2014).

El valor de la observación, de la experimentación y de la reflexión, con respecto a diferentes problemáticas con expresión espacial, hace que los geógrafos hayan utilizado el “aprendizaje experiencial” como estrategia pedagógica. Superando, o con afán de superar, el enfoque tradicional del trabajo de campo para aproximarse a la realidad inmediata, no solo como observadores pasivos, sino, como participantes y contribuyentes activos. Esto es algo más que manifiesto en el contexto anglosajón, sobre todo en Estados Unidos, donde voces críticas denuncian la pérdida del sentido de solidaridad social y de comunidad (Mohan, 1995; Grabbatin y Fickey, 2014). De ahí el impulso institucional de enfoques como el ApS, con evidente solapamiento filosófico con el aprendizaje-experiencial.

Tradicionalmente, fueron las escuelas de negocios estadounidenses las primeras en adoptar la pedagogía de ApS, dados sus vínculos con el mundo empresarial y la posibilidad de incluir al estudiantado en proyectos de gestión de operaciones y de recursos humanos, en cursos en línea o en sistemas de información y de marketing. No obstante, el impulso que ha experimentado el aprendizaje-servicio en los países de influencia estadounidense, así como en la enseñanza superior de todo el mundo (Rutti *et al.*, 2015), ha ido acompañado de una

diversificación disciplinar en la incorporación del enfoque ApS, particularmente con su impulso en educación superior.

Un ejemplo clásico de ApS en Geografía es la *Detroit Geographical Expedition and Institute* (DGEI), coordinada por William Bunge, cuyo servicio estaba dirigido a la comunidad afroamericana del centro de Detroit. Mediante becas y cursos gratuitos, se le facilitaba el acceso a los estudios de cartografía y planificación urbana, en colaboración con “estudiantes tradicionales”. El objetivo era producir estudios originales, concretamente mapas, cuestionando la forma en que se había planificado y zonificado Detroit. El propio Bunge argumentó que ese programa no solo creaba una nueva estructura comunitaria de aprendizaje, sino también una nueva geografía. Otro proyecto destacable, generosamente impulsado por la administración universitaria, como el anterior, es *Rethinking Urban Poverty: A Philadelphia Field Project*. El profesorado participante, caracterizado por su interdisciplinariedad, tenía como objetivo que su estudiantado redefiniera la pobreza, más allá de los ingresos, ofreciendo este servicio a la comunidad. La salida de campo programada se preparaba con un curso previo sobre teoría social y con el aprendizaje de técnicas de recopilación de datos sobre economía familiar, aspectos nutricionales, sanitarios y de accesibilidad al transporte (Grabatin y Fickey, 2014).

El señalado respaldo institucional del aprendizaje-servicio en el mundo anglosajón coincide en el tiempo con la promoción y expansión del voluntariado estudiantil, particularmente en Gran Bretaña y Estados Unidos, donde la sociedad se caracteriza por la creciente ruptura de los lazos comunitarios. Algunos autores no dudan en señalar el interés del aprendizaje-servicio como parte de una estrategia educativa diseñada para superar los problemas asociados con la creciente segregación socioespacial. En el caso británico, destacaría la iniciativa *Community Service Volunteers* (CSV), con origen en el *Study Service Project* de la *Coventry Polytechnic*, cuyo desarrollo, en la década de 1990, tenía por objeto promover servicios para la comunidad local, sin ánimo de lucro, mediante una infraestructura institucional de supervisión que permitía a los estudiantes poner en práctica sus habilidades adquiridas con el plan de estudio, obteniendo créditos académicos como recompensa (Mohan, 1995).

Si bien, al menos a nivel académico, se precisa una diferenciación conceptual entre aprendizaje-servicio y voluntariado, en la práctica presentan múltiples posibilidades asociadas a un enfoque común. Probablemente, lo más interesante de este enfoque sea el surgimiento de conexiones de arraigo con las comunidades atendidas. De la creciente asociación y empatía con los grupos marginales y desfavorecidos resulta un posible cuestionamiento de las ideologías normativas y de la lógica de las desigualdades socioespaciales, con la configuración de lo que Quinn (2005, citado en Holdsworth y Quinn, 2012) ha denominado “*imagined social capital*”. Entre las diferencias a señalar, algunos autores apuntan a la mayor calidad del servicio prestado por los estudiantes de aprendizaje-servicio que por los que realizan el voluntariado. Fundamentalmente, porque los primeros saben que van a ser calificados, mientras que la actuación del estudiante voluntario no necesariamente repercutirá en su rendimiento académico (Cronley *et al.*, 2015).

Igualmente, se suelen identificar una serie de beneficios relacionados con el aprendizaje-servicio que refuerzan el interés pedagógico por implementar su enfoque en la educación superior. Mayoritariamente, esta exposición se realiza desde el prisma de quien ofrece el servicio (estudiantes, profesorado, institución), dejando en un segundo plano a quien lo recibe (comunidad, organizaciones comunitarias, sociedad). Se suele hacer referencia a la adquisición de destrezas por parte del estudiantado para desenvolverse con eficacia en el mercado laboral o en los estudios de posgrado. También se sugiere que, a diferencia de la educación tradicional, el estudiantado se integra en la participación en la vida pública, accediendo a habilidades y

conocimientos útiles para desarrollar la ciudadanía. Se destaca su eficacia para reforzar los conocimientos adquiridos, beneficiándose así la sociedad en su conjunto al utilizar de esta forma el “producto” de instituciones académicas (Raina *et al.*, 2016). Esta supuesta bidireccionalidad reforzaría, o permitiría recuperar, la confianza de la ciudadanía en las instituciones de enseñanza superior. De ahí que cada vez más universidades se planteen convertir “el servicio” en un requisito de graduación o, al menos, incluirlo como metodología de prácticas en el plan de estudios (Mohan, 1995).

Desde la perspectiva comunitaria, o de los socios comunitarios, uno de los principales beneficios señalados es el acceso a recursos que contribuyen a su capacidad organizativa, como nuevas tecnologías, aplicaciones y software, de aplicabilidad en cada caso por parte del estudiantado. Asimismo, particularmente desde la recesión de 2008, muchas organizaciones comunitarias han reducido personal y servicios, viendo restringido su acceso a donaciones y fuentes de ingresos. Al respecto, las organizaciones informan de beneficios menos explícitos, como el prestigio que supone estar asociado a una universidad o institución académica, haciendo del estudiantado un modelo para potenciales clientes o usuarios de un servicio que puede ser sin ánimo de lucro. También, desde esta perspectiva, se ha señalado que el aprendizaje-servicio sirve para cultivar el sentido del servicio entre el estudiantado. Si bien no todos los implicados van a desarrollar profesionalmente el trabajo social, consiguen sentir, posiblemente por primera vez, que pueden formar parte de algo mayor. De este modo, inculcando el servicio, se adquieren compromisos a largo plazo, una vez comprendido el problema, convirtiéndose en defensores de una o diferentes causas (Cronley *et al.*, 2015).

A partir de los estudios consultados se pueden discernir obstáculos en la implantación del aprendizaje-servicio. Los estudiantes, sobretudo los menos comprometidos, siempre suponen un reto que, sumado a las expectativas poco realistas de los mismos con respecto al “mundo real”, suele desembocar en frustraciones y proyectos fallidos. Por parte del profesorado, la falta de comunicación es una de las dificultades encontradas desde la perspectiva de los socios comunitarios, tanto al inicio como al finalizar las relaciones aprendizaje-servicio. Cierta esnobismo, tanto por parte del profesorado como del estudiantado, resulta en expectativas poco realistas sobre el trabajo o servicio que se puede desarrollar en cooperación con la comunidad. Otra cuestión esencial es la falta de recursos relacionados con los proyectos, así como las posibilidades de las organizaciones comunitarias para apoyar el aprendizaje-servicio proyectado. Además, la escasa durabilidad en el tiempo de los proyectos, generalmente limitados a un curso académico, impide la posibilidad de recuperar el producto-servicio en momentos ulteriores (Cronley *et al.*, 2015).

Desde la Geografía se han cuestionado ciertos programas de aprendizaje-servicio, ya no tanto desde el punto de vista metodológico, sino de enfoque. Cahuas y Levkoe (2017) denuncian que no siempre se garantiza la reflexión y, por ende, la comprensión global de las problemáticas socioespaciales, culturales o territoriales que operan a diferentes escalas. La mera inclusión de elementos de participación y reflexión comunitaria no necesariamente conduce a abordar las desigualdades de poder o a promover la justicia social. Por ello, abogan por adoptar un enfoque de *aprendizaje servicio crítico* (CSL por sus siglas en inglés), descrito sintéticamente como pedagogía que consta de tres elementos clave: “el desarrollo de relaciones auténticas, una orientación hacia el cambio social y una redistribución de poder en el aula”. Este cuestionamiento resulta de interés, pues a pesar de no haber una definición consensuada del aprendizaje-servicio, su esencia radica en el compromiso pedagógico de trascender la universidad para llegar a la sociedad a través de las comunidades del entorno.

De ahí que se deba considerar que el aprendizaje-servicio es, más que un método, un enfoque pedagógico, con planteamiento dialógico, basado en la dialéctica aprendizaje-acción. Solo

cuando esta adquiere sentido crítico, la educación se torna en praxis. Y de preguntarnos cuál sería el aspecto integral del enfoque aprendizaje-servicio, diríamos que la reflexión, necesaria para garantizar que las prácticas que se desarrollen no sean un mero componente añadido de la programación docente. Así, nos debemos remitir a las primeras teorías educativas de base experiencial y liberadora, hablando de aprendizaje-servicio como herramienta de la educación problematizadora y humanística que concibe educandos y educadores como seres del quehacer, y no del mero hacer: “los hombres son seres de la praxis”. A diferencia de los animales, que son seres del mero hacer. Esa praxis resulta en “transformación del mundo”, es reflexión y acción, pues no se reduce ni al “verbalismo”, por el que los educandos se cosifican como objetos depositarios sin conciencia crítica, ni al activismo, entendido como el impulso de la acción por la acción (Freire, 2012).

Las interacciones sociales y experiencias de primera mano forman parte de un aprendizaje complejo que sirve al estudiantado para conformar su visión del mundo. En este sentido, los geógrafos están provistos de mecanismos útiles para cumplir las expectativas y objetivos de ese aprendizaje experiencial basado en la comunidad cuya raíz teórica se adscribe también a los trabajos de John Dewey. Algunos autores, aunque apreciando su visión romantizada sobre las posibilidades de un cambio institucional, en el contexto estadounidense, lo definen como precursor de un método de enseñanza que desafía las visiones del mundo de los estudiantes y los capacita, proporcionándoles habilidades que pueden afectar al cambio en términos de justicia social (Grabbatin y Fickey, 2014). Para Dewey, lo que puede hacer la enseñanza consciente, deliberada, es a lo más liberar las capacidades así formadas por su más pleno ejercicio; purgarlas de algunas de sus rudezas y proporcionar objetos que hagan a su actividad más productiva de sentido (1998, p. 27).

En cuanto a ese sentido, o intencionalidad del enfoque aprendizaje-servicio, la Alianza canadiense por el aprendizaje-servicio comunitario (The Canadian Alliance for Community Service-Learning) define aprendizaje-servicio como “un enfoque educativo que integra el servicio a la comunidad con actividades de aprendizaje intencionado”. Asimismo, el término “comunidad” adquiere gran protagonismo, refiriéndonos así a un grupo social específico: los miembros de un barrio o distrito, el campus universitario o, incluso, una región; mientras que también se puede hablar de diferentes “organizaciones comunitarias”, desde grandes organizaciones sin ánimo de lucro hasta colectivos de base de escala menor (Cahuas y Levkoe, 2017, p. 251). En todos los casos, la necesidad de volver sobre nosotros mismos, sin eludir la idea de que vivimos en sociedades injustas en relación con las cuales no podemos ser neutrales, se plantea como un modo fundamental de ejercer la crítica y preguntarse acerca de los principios, fundamentos y métodos de la educación formal.

Al respecto, la teoría de las epistemologías del Sur, planteada por Boaventura de Sousa (2006), defiende que el conocimiento científico que se viene produciendo, enfrascado en dominios, únicamente ha favorecido un desarrollo cognitivo muy productivo en la práctica, pero limitante en la comprensión de estructuras, formas y funciones en relación con el mundo, con la realidad y con sus vínculos morales. Al fin y al cabo, la fragmentación a la que se ha sometido el conocimiento —culmen del proceso de especialización y diferenciación de las epistemologías positivas— no se corresponde con nuestra sociabilidad, no es parte de nuestra vida; es un pensamiento dicotómico. Es por ello que, resultado de esa conciencia adquirida, recientemente desde la geografía se vienen promoviendo iniciativas en el contexto geográfico del Sur Global.

Un ejemplo actual es el proyecto encabezado por el geógrafo Matthew Taylor, impulsado por la University of Denver, titulado *Field Quarter: The Political Ecology of Natural Resources in Guatemala*. El proyecto cuenta con el Fondo de Bien Público de la Universidad para

proporcionar agua potable en Ixcán (Guatemala), llevando a los estudiantes estadounidenses a los territorios de comunidades con las que, previamente, Taylor había desarrollado relaciones a través de sus investigaciones (Grabatin y Fickey, 2014). Este proyecto recuerda al West Philadelphia Improvement Corps (WEPIC), experimento de aprendizaje-servicio desarrollado en la University of Pennsylvania. En él se proponían una serie de cursos basados en la noción *participatory action research* (PAR), inspirada en las estrategias educativas de liberación en los países latinoamericanos inspiradas en el pensamiento de Paulo Freire (Mohan, 1995)

Actualmente, aparte de los casos paradigmáticos expuestos anteriormente, podemos referirnos a multitud de ejemplos prácticos de aplicación docente del aprendizaje-servicio en Geografía, tanto en España (Souza *et al.*, 2024; Villacé *et al.*, 2023; García *et al.*, 2021; Martínez y Yubero, 2019; entre otros), como en el panorama internacional (Sumarmi *et al.*, 2022; McDaniel, 2022; Choi, S. ji., 2022; Tabor, 2021; Hooykaas, 2021; Mzuza y Van der Westhuizen, 2019; Jurmu, M., 2014; Yarwood, 2005; por citar algunos ejemplos). En definitiva, lo que resulta evidente es el amplio campo de desarrollo potencial de posibles sinergias resultantes de la integración de los enfoques geográfico y aprendizaje-servicios en la praxis educativa.

3. Metodología

3.1. Planteamiento de partida

Partiendo de la hipótesis de la práctica inexistencia de la implantación de la metodología ApS en los Grados de Geografía en España que ya se comprobó en una primera fase de muestreo muy reducido, en esta segunda fase de estudio se han analizado todas las guías docentes de las asignaturas con carácter de “Troncal”, “Formación Básica” y “Obligatoria” de dichos Grados (en adelante, Obligatorias), descartándose aquellas otras de carácter optativo. También se descartaron las asignaturas que no todos los estudiantes (grupo clase) cursaba al unísono, sino de manera individualizada, tales como el Trabajo de Fin de Grado o las asignaturas de Prácticas Externas. Es decir, se han incluido las asignaturas que cursan todos los estudiantes del Grado, sea cual sea el itinerario escogido, en su caso, y no se incluyeron aquellas otras en las que la metodología puede ser variada e individualizada y/o ajustada al estudiante u objeto de trabajo. De esa manera, los departamentos implicados serán tantos como tipos de materias haya. Es decir, junto con el/los Departamento/s de Geografía (o aquellos a los que pertenece el Grado de manera mayoritaria), encontramos Departamentos de Historia, de Arte, de Lengua Castellana y Lenguas Extranjeras, de Derecho o de Economía, o de Arte y Ciencias del Territorio, entre otros. En numerosos casos, hay universidades en las que varias de estas disciplinas aparecerán agrupadas en un mismo Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales (o similar), también la Geografía.

Para homogeneizar el análisis y mostrar una imagen comparativa del estado actual, y coincidiendo con las fechas de realización del trabajo, se tomó un único curso de partida del cual extraer toda la información, el curso 2023/2024. En algunos casos, la renovación de los planes de estudio en la que se encuentran varios de los Grados de Geografía ha impedido que se pudiese analizar el plan de estudios completo, ya que, si los últimos cursos no se ofertan para el curso próximo, las guías docentes no se encuentran publicadas. De la misma manera, hay planes a extinguir en el curso 2023/2024, por lo que algunas de las guías docentes correspondientes a ese curso ya no se encontraban disponibles en el momento de hacer el análisis de datos. En el caso de que no hubiese otra guía disponible en la fecha de consulta, se optó por tomar las del curso 2024/2025, a pesar de que no todas las asignaturas del título estaban disponibles. Aunque en un porcentaje muy bajo, se han detectado también guías vacías de contenido.

3.2. Localización de datos

Según se muestra en el resumen de las guías docentes analizadas (Tabla 1), se consultaron los datos disponibles de las 34 Universidades con Grado de Geografía en España. El número total de guías analizadas fue de 1.052. Desglosando por universidades, y por los motivos explicados anteriormente, el número entre las mismas es variable, apareciendo un rango que va entre las 8, de la Universidad con menos guías disponibles publicadas, a las 48 guías de la universidad que más guías tiene publicadas con las condiciones de partida. Así, según universidad y guías disponibles, con las características de las asignaturas incluidas en el análisis, se analizó una media aproximada de 31 guías por universidad.

Tabla 1.

Resumen de guías docentes analizadas de los Grados de Geografía en España

Universidad	Total guías/Universidad
Universidad Autónoma de Barcelona	30
Universidad Autónoma de Madrid	30
Universidad Complutense de Madrid	30
Universidad de Alicante	36
Universidad de Barcelona	8
Universidad de Cantabria	32
Universidad de Castilla-La Mancha	38
Universidad de Extremadura	33
Universidad de Girona	24
Universidad de Granada	29
Universidad de Jaén	21
Universidad de La Laguna	32
Universidad de La Rioja	38
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	32
Universidad de León	33
Universidad de Lleida	27
Universidad de Málaga	27
Universidad de Murcia	15
Universidad de Oviedo	33
Universidad de Salamanca	34
Universidad de Santiago de Compostela	33
Universidad de Sevilla	28
Universidad de Valladolid	31
Universidad de Vigo	31
Universidad de Zaragoza	33
Euskal Herriko Unibertsitatea	29
Universidad Internacional de La Rioja	38
Universidad Internacional Isabel I de Castilla	31
Universidad Nacional de Educación a Distancia	34
Universidad Oberta de Catalunya	30
Universidad Pablo de Olavide	39
Universidad Rovira i Virgili	48
Universitat de les Illes Balears	32
Universitat de València (Estudi General)	33
Total guías	1.052

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3. Análisis

Para el análisis se identificaron términos clave o categorías (Tabla 2) con el fin de detectar la presencia/ausencia de la metodología de “Aprendizaje-Servicio”. Pero, y dado que interesaba también conocer la presencia/ausencia de otras metodologías activas y relacionadas, se incluyeron otros términos que tenían que ver con el “Aprendizaje Basado en Proyectos”, el “Aprendizaje Basado en Problemas”, el “Trabajo Colaborativo”, el “Estudio de Casos” o el “Trabajo de Campo”. La selección de todas ellas partía de la segunda hipótesis de que son las más idóneas para el trabajo en los estudios en Geografía, pero no por ello las más utilizadas.

Tabla 2.

Términos clave incluidos en la búsqueda

Palabra clave / Metodología docente
Servicio
Social
Aprendizaje
Basado en
ApS (SL)
ABP (PBL)
Problemas
Proyectos
Colaborativo (Cooperativo)
De casos
De campo
Metodología
Total 13

Fuente: Elaboración propia (2024).

A continuación, se fueron revisando de manera particular todas y cada una de las guías docentes, obteniéndose los resultados de presencia/ausencia de cada metodología y construyendo con los mismos una base de datos global, por asignatura, universidad y metodología/s docente/s.

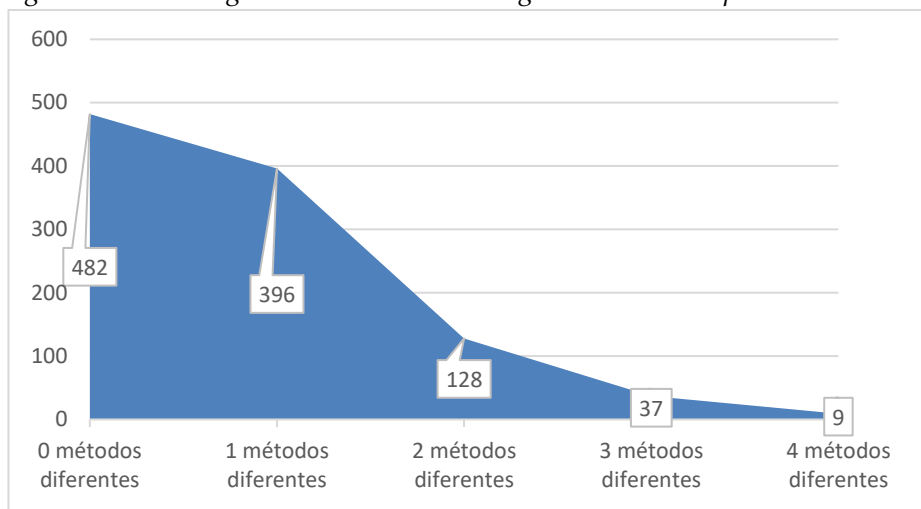
4. Resultados

De todas las guías analizadas, casi un 46% de las mismas no incorpora ninguna de las metodologías incluidas en el análisis (concretamente, un 45,82%) (Figura 1). Residualmente, aparecieron otras metodologías activas en casos contados, tales como “clase invertida”, “gamificación” o “aprendizaje por retos” (en no más de 10 casos) que no eran objeto de este análisis. Esto es especialmente muy llamativo en el Grado de Geografía, en el que la orientación está muy dirigida al reconocimiento de campo y su relación socioespacial con el medio de todas las materias del título.

Dado que se incluyeron todas las universidades españolas con Grado en Geografía, se puede entrever también alguna diferencia según el tipo de universidad en el cómputo global de aplicación de metodología de los tipos incluidos en el análisis. Es decir, el carácter privado y virtual de las enseñanzas muestran un ligero descenso de aplicabilidad de estos tipos de metodología (entre el 13,5 y el 15,5%) frente a la pública y presencial (en torno a un 24%). Los datos desglosados por metodología arrojan diferentes resultados, como se verá más adelante.

Figura 1.

Cantidad de guías docentes según número de metodologías activas incorporadas



Fuente: Elaboración propia (2024).

Algo más de un 37% (37,64%) de las guías incorporaba ya alguno de los métodos incluidos en el análisis. Si tenemos en cuenta dos o más métodos en la misma asignatura, el porcentaje baja hasta el 12,15. Y sólo 37 proyectos docentes utilizaron hasta tres métodos diferentes (3,5%), nueve de ellos incluyen hasta cuatro de los métodos mencionados en su guía (un 0,86%).

4.1. Sobre ApS

Afinando el análisis, y visto que se confirma la escasa utilización del ApS en los Grados de Geografía en España frente a métodos más tradicionales, de los seis casos detectados, podemos deducir que a) se mantiene en el caso en el que se implementaba en el curso anterior; b) la metodología aparece incluida en el último curso como novedad en dos asignaturas que han sido analizadas en las dos fases; c) se detectan otros tres nuevos casos en guías que no fueron analizadas previamente. En los casos de universidades privadas y/o universidades con modalidad virtual 100% no se aplica en ningún caso esta metodología.

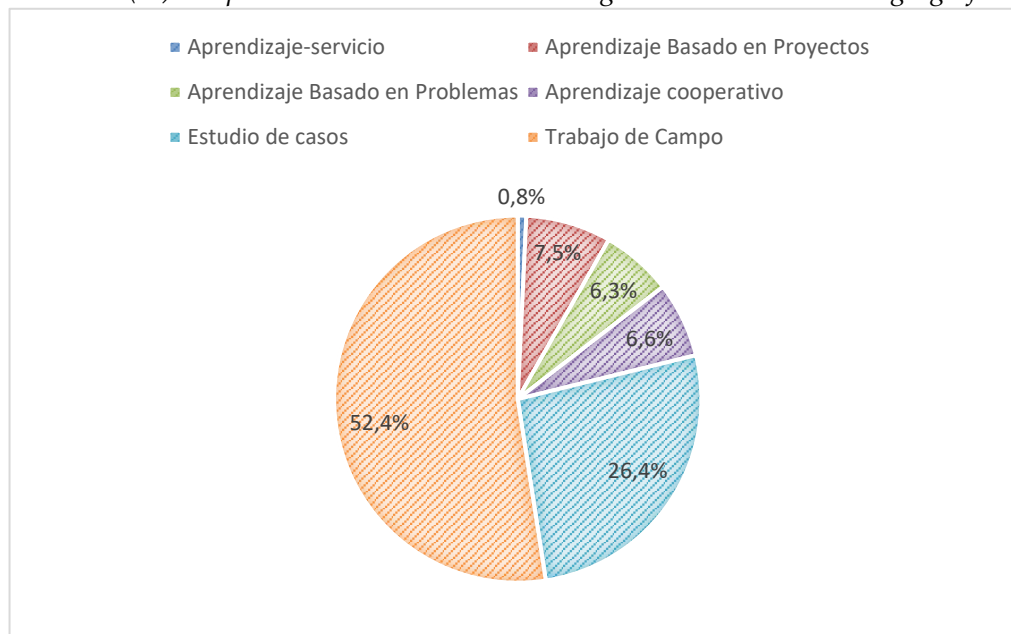
Otros hallazgos relevantes son los que tienen que ver con la responsabilidad de la coordinación de la asignatura: en el 100% de los casos en los que se utiliza la metodología ApS en las asignaturas del Grado de Geografía en España, los/las docentes pertenecen al departamento de Geografía (o denominación similar) y, dentro de este, al área de Geografía Humana.

4.2. Sobre otros enfoques metodológicos y resultados vinculados

Teniendo en cuenta los números absolutos (Figura 2), es decir, no por asignatura sino por frecuencia de aparición, se registran 799 casos que incluyen alguno de los tipos. Individualizando estos resultados por metodología, aparecen 6 casos de ApS, 60 casos de “Aprendizaje Basado en Proyectos”, 50 casos de “Aprendizaje Basado en Problemas”, 53 casos de “Trabajo Colaborativo”, 211 de “Estudio de Casos” y 419 de “Trabajo de Campo”.

Figura 2.

Valores relativos (%) de aplicación de métodos activos en grados universitarios de geografía en España



Fuente: Elaboración propia (2024).

Del total de los tipos incluidos en el análisis, mayoritariamente, y como cabría esperar, el “Trabajo de Campo” (con un 52,4% de los casos detectados) es el enfoque docente más representativo. Y, lo que sí parece claro, es que en algunas universidades se sigue observando una nomenclatura muy tradicional, manteniendo actividades sin metodología y basadas en “clases teórico-prácticas”, “seminarios”, “salida de campo”, “examen” en prácticamente todas las guías del Grado. También la “clase magistral” sigue presente en la totalidad de las guías docentes analizadas, junto con “resolución de problemas y ejercicios”.

Por otro lado, y también según universidades, se aprecia diferente homogeneidad entre las guías del título. En algunos casos, existen patrones comunes dentro de la misma universidad, por lo que no se diferencia mucho cada guía de las demás. Incluso hay universidades que no incluyen apartado específico de metodología en las guías docentes. En estos casos también fue necesaria una lectura completa de las mismas para identificar la metodología. En ese sentido, y salvo casos en los que era especialmente evidente y claro, la lectura de la guía para comprender bien la metodología fue una práctica habitual.

5. Discusión

En este punto es necesario aclarar que, lo anterior, no es óbice para que las asignaturas no utilicen metodología ApS, “Aprendizaje Basado en Problemas”, “Aprendizaje Basado en Proyectos”, “Estudio de Casos”, etc. Sin embargo, y a partir del análisis de las guías docentes, no se pudo deducir. Consideramos que, a pesar de todo, la metodología debería poder especificarse y conocerse, a grandes rasgos, con la lectura de estas.

Existen guías en las que se confunden o solapan dos metodologías diferentes en una misma definición. Así, podemos ver, por ejemplo, la metodología “ABP”, aludiendo indistintamente (o a la vez) a “Aprendizaje Basado en Proyectos/Problemas”. Otro ejemplo podría ser el siguiente: “se trabajará sobre casos concretos” incluido en el trabajo de campo, lo que no nos

permite discernir si existe o no “Estudio de casos” además de “Trabajo de Campo”. Y un tercer ejemplo podría ser “Clases de presentación de ejercicios, trabajos, proyectos o estudio de casos”, en el que no se puede discernir cual es la metodología empleada/actividades realizadas (entre las que aparecen), o si son varias de ellas. También es relativamente común que el “Trabajo de Campo” aparezca como “Salida de Campo”, “Visita cultural” o “Visita a sitios arqueológicos”, sin poder afirmar con total seguridad si se hace (o no) trabajo de campo o se trata de una visita de transmisión de conceptos sin que exista una implicación activa del estudiantado.

Hay, además, un contraste evidente entre el tipo de metodologías aplicadas por docentes del área de geografía y de otras áreas, como historia, derecho o economía. En la primera, es habitual (y así se detalla) el “Trabajo de campo” y, después, los “Estudios de caso”. En las otras, suelen predominar los “Estudios de Caso”, aunque con menor frecuencia. No obstante, impartir este tipo de materias en grados de geografía lleva a veces a que el profesorado se adapte, no solo en cuanto a los contenidos impartidos, sino también al tipo de metodología a aplicar. Asimismo, es relativamente frecuente que las asignaturas pertenezcan o sean comunes a diferentes grados. Por ello, una única guía docente (una única asignatura) puede dar respuesta a la formación en los Grados de Geografía, Historia, Historia del Arte, Patrimonio Histórico-Artístico, Filología Clásica, Filología Hispánica, Lenguas y Literaturas Modernas o Estudios Ingleses, por poner algunos ejemplos. En ese sentido, la especificidad del proyecto docente queda diluida (por generalista) al ser plasmada en la guía, lo que no quiere decir que se diluya en el aula.

Relacionado con lo anterior, en diferentes universidades aparecen tipos “tasados” de método docente. Es decir, aparece un apartado (de la tipología de método que sea) que el profesorado debe cumplimentar. Sin embargo, no en todos los casos se especifica esa metodología y, en ocasiones, este apartado aparece vacío. Este sería un ejemplo de cómo, en algunas universidades o grados, existen condicionantes para que se apliquen un tipo de metodologías y herramientas docentes concretas.

Por otro lado, llama la atención algún Grado con total ausencia (según las guías docentes) de metodologías activas. No aparece ninguno de los tipos incluidos en el análisis ni otros tipos mencionados anteriormente con carácter activo/participativo.

Otra cuestión que también es significativa es que, en un caso concreto, y dada la escasez de las propuestas estaríamos hablando de un alto porcentaje (33,33%), la responsabilidad de la docencia depende de un/a único/a responsable de dos de las asignaturas que utilizan esta metodología en el grado. Lo que nos lleva a plantear la cuestión de que la iniciativa sea personal más que de disciplina y adecuación a esta que, según lo esgrimido en los apartados introductorios y teóricos, sería uno de los puntos fuertes para promover su uso en Geografía.

Finalmente, y comparando este estudio con la fase anterior, Fase 1, existen hallazgos comunes sobre la escasa representatividad de la metodología ApS en los Grados de Geografía. Pero también se plantean algunas diferencias y motivación para seguir profundizando en el tema que nos ocupa. Por un lado, la utilización de metodología ApS aumenta ligeramente del curso 2022/2023 al curso 2023/2024, pasando de un 0,03 a un 0,8%. Pero también otros tipos de docencia. Así, “Aprendizaje Basado en Proyectos” sube de un 3 a un 7,5%; “Aprendizaje Basado en Problemas” aumenta de un 4 a un 6,3%; “Aprendizaje Cooperativo/Trabajo Colaborativo” pasa de un 5 a un 6,6%; y “Estudios de caso” aumenta de un 21 a un 26,6%. Sin embargo, el “Trabajo de campo” baja de un 67 a un 52,4%. Teniendo en cuenta lo que ya se explicaba al inicio, este último dato, y a pesar de la diferencia significativa, no es sorprendente, puesto que las asignaturas que más utilizan esta metodología son eminentemente geográficas.

Y el análisis en su Fase 2, a diferencia de la anterior, ha incluido todas las asignaturas obligatorias del Grado, independientemente del Departamento que las imparte o los contenidos que incluyen y la materia a la que pertenecen.

Cabría esperar que, si se continúa con la Fase 3 del análisis, las tipologías docentes incluidas aquí, aumenten en representatividad. Esa fase correspondería a incluir asignaturas optativas y de docencia individualizada. Las primeras, correspondientes en su mayoría a la especialización geográfica, independientemente del área. Las segundas, serían trabajos de fin de grado y prácticas externas. Lo que, de momento, no queda tan claro y supone un reto conocer, es la representatividad que en esa fase posterior supondría el ApS en relación al resto de las metodologías.

6. Conclusiones

En conclusión, y a la vista de los resultados evidenciamos, en primer lugar, la escasez de proyectos docentes desde el enfoque con metodología ApS en los Grados de Geografía, identificándose algunos contrastes interesantes que nos permiten establecer un primer diagnóstico completo; por otro lado, se resalta la gran potencialidad que los casos identificados tienen en las diferentes áreas del estudio geográfico, con propuestas variadas y relacionadas con otras metodologías activas que sirven de base y muestra a futuro.

En la integración de los enfoques geográfico y aprendizaje-servicio, la Geografía española tiene mucho recorrido por hacer, pudiendo aprender de las iniciativas y proyectos llevados a cabo en Estados Unidos.

Consideramos que es el momento para debatir sobre los principios y valores que deberían promover el enfoque aprendizaje-servicio en la universidad española, sin hacer del servicio una forma de desvalorizar experiencias y conocimientos de los grupos comunitarios, evitando la confirmación de estructuras de poder opresivas y elitistas al anteponer los intereses de las universidades a los de las comunidades.

Se puede concluir, no obstante, que las iniciativas desarrolladas parecen ser beneficiosas, en términos generales, tanto para los fines educativos como para la ciudadanía, contribuyendo en ambos casos a una mayor conciencia de las cuestiones éticas y morales que requieren de mayor reflexión. Algo que en la educación geográfica española ha carecido de atención.

Para terminar, se observa también la incorporación de otros métodos menos convencionales o relacionados con la ortodoxia docente de la geografía, como el ABP (problemas y proyectos) o el trabajo cooperativo. Mientras, el ApS no tiene ese grado de reconocimiento y popularidad, posiblemente no solo por desconocimiento, sino por las dificultades que plantea su aplicación docente.

7. Referencias

- Butin, D. W. (2006). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29, 473-498. <https://doi.org/10.1353/rhe.2006.0025>
- Cahuas, M. C. y Levkoe, Ch. Z. (2017). Towards a critical service learning in geography education: exploring challenges and possibilities through testimonio, *Journal of Geography in Higher Education*, 41(2), 246-263. <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1293626>

- Choi, S. (2022). Service-learning during the pandemic through a tourism geography course. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 22(3), 220-228. <https://doi.org/10.1080/15313220.2022.2096175>
- Cronley, C., Madden, E. y Davis, J. B. (2015). Making Service-Learning Partnerships Work: Listening and Responding to Community Partners. *Journal of Community Practice*, 23(2), 274-289. <https://doi.org/10.1080/10705422.2015.1027801>
- García, R., Muriano, M. y Bas, B. (2021). Our space at the heart of the smallpox vaccine expedition: A service-learning project for social studies and citizenship education in Galicia (Spain). *JSSE - Journal of Social Science Education*, 20(4). <https://doi.org/10.11576/jsse-4440>
- Grabbatin, B. y Fickey, A. (2012). Aprendizaje-servicio: tradiciones críticas y pedagogía geográfica. *Revista de Geografía*, 111(6), 254-260. <https://doi.org/10.1080/00221341.2012.694465>
- Holdsworth, C. y Quinn, J. (2012). The Epistemological Challenge of Higher Education Student Volunteering: “Reproductive” or “Deconstructive” Volunteering? *Antipode*, 44(2), <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00844.x>
- Hooykaas, A. (2021). Stewarding Places through Geography in Higher Education. *Journal of Geography*, 120(3), 108-116. <https://doi.org/10.1080/00221341.2021.1895288>
- Jurmu, M. (2014). Incorporating an Introductory Service-Learning Experience in a Physical Geography Course. *Journal of Geography*, 114(2), 49-57. <https://doi.org/10.1080/00221341.2014.918638>
- Martínez, C. y Yubero, C. (2019). Explaining Urban Sustainability to Teachers in Training through a Geographical Analysis of Tourism Gentrification in Europe. *Sostenibilidad*, 12(1), 67 <https://doi.org/10.3390/su12010067>
- McDaniel, P. N. (2022). Teaching, Learning, and Exploring the Geography of North America with Virtual Globes and Geovisual Narratives. *Journal of Geography*, 121(4), 125-140. <https://doi.org/10.1080/00221341.2022.2119597>
- Mohan, J. (1995). Thinking local: service-learning, education for citizenship and geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 19(2), 129-142. <https://doi.org/10.1080/03098269508709297>
- Mzuza, M. K. y Van der Westhuizen, C. (2019). Inclusion of GIS in student teacher training and its significance in higher education in southern African countries. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 29(4), 332-346. <https://doi.org/10.1080/10382046.2019.1684660>
- Souza-Alonso, P., Omil, B., Sotelino, A., García-Romero, D., Otero-Urtaza, E., Lorenzo Moledo, M., Reyes, O., Rodríguez, J. C., Madrigal, J., Moya, D., Molina, J. R., Rodrigue y Silva, F. Y Merino, A. (2024). Service-learning to improve training, knowledge transfer, and awareness in forest fire management. *Fire Ecology*, 20(19) <https://doi.org/10.1186/s42408-023-00226-y>

- Sumarmi, S., Wahyuningtyas, N., Sahrina, A. Y Aliman, Muhammad. (2022). The effect of environmental volunteer integrated with service learning (EV_SL) to improve student's environment care attitudes and soft skills. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 12(1), 168-176. <https://doi.org/10.47750/pegegog.12.01.16>
- Tabor, L. (2021). Service-Learning and Geospatial Skills: What Do the Students Think?. En J. E. Wessell (Eds), *Experiential Learning in Geography*. (pp. 139-150). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-82087-9_9
- Universidad de Alicante (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://web.ua.es/es/grados/grado-en-geografia-y-ordenacion-del-territorio/>
- Universidad de Cantabria (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://shre.ink/Dt2j>
- Universidad Autónoma de Barcelona (2024). *Grado de Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://shre.ink/Dt2w>
- Universidad Autónoma de Madrid (2024). *Grado en Geografía, Geotecnologías y Sostenibilidad Territorial*. <https://www.uam.es/uam/geografia>
- Universidad de Barcelona (2024). *Geografía y Cambio Global*. <https://shre.ink/Dt2N>
- Universidad de Castilla-La Mancha (2024). *Grado en Geografía, Desarrollo Territorial y Sostenibilidad*. <https://shre.ink/Dt2z>
- Universidad Complutense de Madrid (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://www.ucm.es/grado-geografia/>
- Universidad de Extremadura (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://shre.ink/Dt2y>
- Universidad de Girona (2024). *Grado en Geografía, Territorio y Medio Ambiente*. <https://shre.ink/Dt2i>
- Universidad de Granada (2024). *Grado en Geografía y Gestión del Territorio*. <https://grados.ugr.es/geografia/>
- Universidad Internacional de La Rioja (2024). *Grado en Historia y Geografía online*. <https://www.unir.net/humanidades/grado-historia-geografia/>
- Universidad Internacional Isabel I de Castilla (2024). *Grado en Historia, Geografía e Historia del Arte*. <https://shre.ink/Dt26>
- Universitat de les Illes Balears (2024). *Grado en Geografía*. <https://estudis.uib.es/es/estudis-de-grau/grau/geografia/GGE2-P/>
- Universidad de Jaén (2024). *Grado en Geografía e Historia*. <https://shre.ink/Dt2Z>
- Universidad de La Laguna (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://www.ull.es/grados/geografia-ordenacion-del-territorio/>

- Universidad de La Rioja (2024). *Grado en Geografía e Historia*.
https://www.unirioja.es/estudios/grados/geografia_historia/
- Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*. <https://fgh.ulpgc.es/grado-en-geografia-y-ordenacion-del-territorio>
- Universidad de León (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://shre.ink/Dt2C>
- Universidad de Lleida (2024). *Grado en Geografía*. <https://geografia.udl.cat/es>
- Universidad de Málaga (2024). *Grado en Geografía y Gestión del Territorio*.
<https://www.uma.es/grado-en-geografia-y-gestion-del-territorio/>
- Universidad de Murcia (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://www.um.es/web/estudios/grados/geografia>
- Universidad Nacional de Educación a Distancia (2024).
- Universidad Oberta de Catalunya (2024). *Grado Online de Historia, Geografía e Historia del Arte*.
<https://www.uoc.edu/es/estudios/grados/grado-historia-geografia-arte>
- Universidad de Oviedo (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://www.uniovi.es/estudia/grados/humanidades/geografia>
- Universidad Pablo de Olavide (2024). *Grado en Geografía e Historia*. <https://shre.ink/Dt2v>
- Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2024).
- Universidad Rovira i Virgili (2024). *Grado en Geografía, Análisis Territorial y Sostenibilidad*.
<https://www.urv.cat/es/estudios/grados/oferta/graudegeografia/>
- Universidad de Salamanca (2024). *Grado en Geografía*.
<https://www.usal.es/grado-en-geografia>
- Universidad de Santiago de Compostela (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://shre.ink/Dt2u>
- Universidad de Sevilla (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://shre.ink/Dt2h>
- Universitat de València (2024). *Grado en Geografía y Medio Ambiente*. <https://shre.ink/Dt2j>
- Universidad de Valladolid (2024). *Grado en Geografía y Planificación Territorial*.
<https://shre.ink/Dt27>
- Universidad de Vigo (2024). *Grao en Xeografía e Historia*.
<https://www.uvigo.gal/estudar/que-estudar/estudios-grao/grao-xeografia-historia-o02g251v01>
- Universidad de Zaragoza (2024). *Grado en Geografía y Ordenación del Territorio*.
<https://fyl.unizar.es/grado/grado-en-geografia-y-ordenacion-del-territorio>

- Villacé-Molinero, T., Fuentes-Moraleda, L., Orea-Giner, A., González-Sánchez, R. y Muñoz-Mazón, A. (2023). Service learning via tourism volunteering at university: skill-transformation and SDGs alignment through rite of passage approach. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal* <https://acortar.link/vg99Ml>
- Yarwood, R. (2005). Geography, Citizenship and Volunteering: Some Uses of the Higher Education Active Community Fund in Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/03098260500290918>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Fernández-Arroyo López-Manzanares, A. y Muñoz Espinosa, E. M.; **Software:** Fernández-Arroyo López-Manzanares, A. y Muñoz Espinosa, E. M.; **Validación:** Muñoz Espinosa, E. M. y Fernández-Arroyo López-Manzanares, A.; **Análisis formal:** Muñoz Espinosa, E. M. y Fernández-Arroyo López-Manzanares, A.; **Curación de datos:** Muñoz Espinosa, E. M. y Fernández-Arroyo López-Manzanares, A.; **Redacción-Preparación del borrador original:** Muñoz Espinosa, E.M. y Fernández-Arroyo López-Manzanares, A.; **Redacción-Revisión y Edición:** Muñoz Espinosa, E.M. y Fernández-Arroyo López-Manzanares, A.

AUTORES:**Elena María Muñoz Espinosa**

Universidad Autónoma de Madrid, España.

Licenciada en Ciencias Ambientales por la UAM, Máster en Ordenación del Territorio, Medio Ambiente, Paisaje y Sostenibilidad y Doctora Europea por la UCLM. Su experiencia profesional e investigadora se centra en la evaluación ambiental y paisajística, así como en la imbricación de proyectos en el territorio, relacionados con la gestión de paisajes hídricos y la sostenibilidad económica, social y cultural. Su principal línea de investigación versa sobre la Didáctica del medio ambiente, el paisaje y la sostenibilidad para la formación de futuros docentes del área de Ciencias Sociales. Actualmente es Profesora Permanente Laboral en la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Didácticas Específicas, Área de Ciencias Sociales. Forma parte del Grupo de Investigación Paisaje, Patrimonio y Educación de la UAM.

elenam.munnoz@uam.es

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Munoz-Espinosa>

Alfonso Fernández-Arroyo López-Manzanares

Universidad Autónoma de Madrid, España.

Graduado en Geografía y Ordenación del Territorio, Máster Universitario en Investigación en Letras y Humanidades y Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación por la UCLM. Sus líneas de investigación se centran en la Didáctica de la Geografía, las Ciencias Sociales y las Humanidades y en la Geografía Social del Turismo. Ha colaborado activamente en proyectos competitivos de investigación, innovación y transferencia sobre Educación, Geografía y Paisaje y Turismo. Forma parte del Grupo de Investigación en Fuentes Geohistóricas (IDE_GEOHIS) y del Grupo de Investigación en Estudios Urbanos y del Turismo (URByTUR), ambos de la UAM. Actualmente, desarrolla su actividad docente en el área de Geografía Humana, Departamento de Geografía, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UAM.

alfonso.fernandez-arroyo@uam.es

Índice H: 3

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-0878>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57200340046>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=8xFaLKsAAAAJ&hl=es>