

Parejo, J.L. y Cortón-Heras, M-O. (2025). Aprender desde el Sur Global: narrativas del prácticum en Ghana como experiencia transformadora en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 15-27.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117991>

Aprender desde el Sur Global: narrativas del prácticum en Ghana como experiencia transformadora en la formación inicial del profesorado

Learning from the Global South: practicum narratives in ghana as a transformative experience in initial teacher education

José-Luis Parejo

Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-1081-3529>

María-O Cortón-Heras

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid, <https://orcid.org/0000-0002-8909-8088>

Resumen

Las prácticas internacionales en contextos del Sur Global, marcados por la escasez de recursos, las elevadas ratios escolares y profundas desigualdades sociales, brindan a los futuros y futuras docentes una experiencia formativa única que trasciende lo académico y favorece aprendizajes transformadores. Este estudio tiene como propósito comprender cómo estudiantes españoles de Educación vivieron su Prácticum en Ghana, explorando sus motivaciones, procesos de adaptación, valores, aprendizajes académicos y la transferibilidad a su desarrollo profesional. Desde un enfoque cualitativo, se organizaron cinco grupos de discusión con 27 participantes. Del análisis temático de los datos emergieron dos grandes categorías. En el plano personal y social, los y las estudiantes destacaron el impacto de la experiencia en el desarrollo de la empatía, la resiliencia, la cooperación, la inclusión y una conciencia crítica en torno a la equidad y la justicia social. En el plano académico y profesional, subrayaron la necesidad de adaptar metodologías, replantear sistemas de evaluación, colaborar con docentes locales y familias, y articular creativamente la teoría universitaria con la práctica en un contexto cultural diverso. En conclusión, el Prácticum en Ghana se configura como una experiencia decisiva que impulsa la construcción de una identidad docente crítica, resiliente y comprometida con las desigualdades Norte-Sur.

Palabras clave: *Prácticas, formación docente, grupos focales, desarrollo de la personalidad, desarrollo profesional.*

Contacto: José-Luis Parejo. Facultad de Educación de Segovia, Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid. Plaza de la Universidad, 1 - 40005, Segovia (España). jose Luis.parejo@uva.es

Proyectos nacionales de I+D+i "Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva" (código: PID2022-138882OB-I00) y REUNID: Red universitaria de investigación e innovación educativa. Ciencia abierta para la ciudadanía" (código: RED2022-134187-T).

Abstract

International placements in Global South contexts, marked by scarce resources, high pupil–teacher ratios and profound social inequalities, provide prospective teachers with a formative experience that transcends the strictly academic and fosters transformative learning. The purpose of this study is to examine how Spanish Education students experienced their practicum in Ghana, exploring their motivations, processes of adaptation, values, academic learning and the transferability of these experiences to their professional development. Employing a qualitative approach, five focus groups were conducted with 27 participants. From the thematic analysis of the data, two main categories emerged. On a personal and social level, students highlighted the impact of the experience on the development of empathy, resilience, cooperation, inclusion and a critical awareness of equity and social justice. On an academic and professional level, they emphasised the need to adapt methodologies, rethink assessment systems, collaborate with local teachers and families, and creatively connect university-based theory with practice in a culturally diverse context. In conclusion, the practicum in Ghana emerges as a decisive experience that fosters the construction of a critical, resilient and socially committed teacher identity, particularly attuned to North–South inequalities.

Keywords: *Practicums, Teacher Education, Focus Groups, Personality Development, Professional Development.*

Introducción

El Prácticum constituye un componente esencial en la formación inicial del profesorado, al actuar como puente entre teoría y práctica. En este proceso, la colaboración, el diálogo y la reflexión resultan fundamentales para el desarrollo profesional y la construcción de la identidad docente en contextos marcados por la incertidumbre (Carrasco-Aguilar et al., 2025; Weston et al., 2025). Las actividades prácticas, la programación de la enseñanza y las reflexiones didácticas son cruciales para la adquisición de competencias (González Fernández et al., 2017). Por ello el Prácticum debe incorporar espacios de reflexión y promover la colaboración entre los y las estudiantes y sus tutores y tutoras, elemento clave en su formación (Saiz-Linares y Susinos Rada, 2017). No obstante, estos procesos suelen generar altos niveles de estrés y ansiedad vinculados a la evaluación y a la gestión del aula (Paker, 2011). A su vez, el contacto con diferentes contextos escolares favorece el desarrollo de competencias para abordar la diversidad social y educativa, especialmente en entornos de pobreza, donde resulta imprescindible construir vínculos que reduzcan desigualdades (Graham et al., 2019). Esto evidencia la necesidad de estrechar la colaboración universidad-escuela e impulsar la innovación pedagógica (Hojeij et al., 2021).

Las prácticas en contextos internacionales de cooperación al desarrollo representan, además, una oportunidad formativa de gran valor, tanto en lo personal como en lo profesional para los futuros/as docentes. La exposición directa a realidades diversas genera aprendizajes significativos y profundos. En el plano personal, suelen experimentar un incremento notable en su confianza y flexibilidad, cualidades esenciales para desenvolverse en entornos desconocidos y con recursos precarios (Knutson Miller y González, 2016). La convivencia en contextos multiculturales también potencia competencias vinculadas a la ciudadanía global, como la empatía, la adaptabilidad, la tolerancia y la comunicación intercultural (Duque Cardona et al., 2023; Sahin, 2008). Del mismo modo, los retos derivados de la adaptación a nuevas culturas y sistemas de trabajo actúan como catalizadores de un crecimiento personal profundo, al invitar a cuestionar supuestos previos y a gestionar la incertidumbre con la resiliencia (Giraldez-Hayes y Prince, 2017), como reflejan experiencias desarrolladas en Asia y África (Nyiringango et al., 2024).

En el plano profesional, estas prácticas internacionales refuerzan habilidades específicas del ejercicio docente. Por ejemplo, los y las futuros docentes de educación física que realizaron prácticas en Belice mejoraron sus estrategias de enseñanza y sus competencias de colaboración con sus docentes nativos (Robinson et al., 2017). El contacto con metodologías y realidades diferentes enriquece la práctica profesional, promoviendo estrategias innovadoras de enseñanza

e intervención (Borbon et al., 2025). A su vez, estas estancias facilitan la construcción de redes de colaboración internacional, un recurso fundamental para el desarrollo académico y profesional continuo (Laster y Christenson, 2018) y fortalecen la autonomía en la toma de decisiones y la madurez profesional (Sligo y Maydell, 2020).

Estas prácticas también conllevan desafíos culturales y logísticos que, aunque complejos, se convierten en valiosas oportunidades de aprendizaje. Según Nyiringango et al. (2024), contribuyen a cerrar la brecha entre teoría y práctica y favorecen la formación de una ciudadanía global (Parejo et al., 2022). Universidades como la Estatal de Iowa impulsan estas experiencias para fomentar la conciencia intercultural en sus estudiantes (Sahin, 2008). Además, la confrontación con las desigualdades Norte-Sur promueve sensibilidad crítica hacia la justicia social y cuestiona ideologías culturales previas (Madrid et al., 2016; Quijano, 2000; Robinson et al., 2017). Como resultado, el estudiantado fortalece su autoconocimiento y sensibilidad cultural y lingüística (Thinh, 2025).

En contextos como el de Ghana, las prácticas presentan retos singulares derivados de la falta de infraestructuras y recursos en las escuelas rurales, lo que obliga al profesorado a improvisar y adaptar de forma creativa los materiales didácticos (Boakye y Ampiah, 2017; Parejo, 2021a). A ello se suma que el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos tiene dificultades en el uso del inglés, lo que requiere pedagogías multimodales y translingüísticas que valoren las lenguas maternas y otros recursos semióticos para favorecer la participación y el aprendizaje (Adu-Gyamfi, 2014). Este contexto adverso, atravesado también por desigualdades de género y ubicación geográfica, permite a los y las futuros/as docentes comprender la relevancia de la justicia social en la educación. En consecuencia, la experiencia práctica no solo reduce la distancia entre teoría y práctica, sino que también impulsa la formación de profesionales capaces de convertirse en “agentes de cambio” con un propósito moral y una visión educativa basada en el cuidado y la solidaridad (Takyi et al., 2019). Asimismo, la supervisión recibida durante las prácticas en un entorno tan distinto favorece la consolidación de una identidad docente resiliente, crítica y adaptativa (Opoku et al., 2024).

En coherencia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), las prácticas internacionales en contextos del Sur Global contribuyen al desarrollo de competencias docentes vinculadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente los relacionados con la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de las desigualdades (ODS 10) y la construcción de alianzas para el logro de los objetivos (ODS 17). Este marco internacional potencia la formación de futuros maestros y maestras capaces de promover una ciudadanía global crítica, inclusiva y comprometida con la justicia social desde una perspectiva intercultural y de equidad.

El objeto de esta investigación es comprender cómo futuros y futuras docentes españoles experimentaron el Prácticum en Ghana, explorando sus vivencias, aprendizajes y desafíos en los planos personal, social, académico y profesional.

Preguntas de investigación

- ☐ ¿Cuáles fueron las motivaciones y expectativas de los y las estudiantes al participar en el Prácticum en Ghana, y qué retos encontraron en su adaptación al contexto, así como las estrategias empleadas para afrontarlos?
- ☐ ¿Cómo contribuyó la experiencia en Ghana al desarrollo de valores, y de qué manera transformó sus visiones sobre justicia social, diversidad y equidad?
- ☐ ¿Qué metodologías y estrategias docentes resultaron más significativas en el contexto ghanés y cómo se integraron con las estrategias de evaluación del aprendizaje?
- ☐ ¿Cómo se articularon la colaboración con docentes locales, familias y comunidad, junto con la vinculación entre la formación teórica-práctica docente en Ghana, y qué aprendizajes pueden ser transferibles al futuro profesional?

Método

Contexto

Desde hace más de diez años, la Universidad de Valladolid, a través de la Facultad de Educación de Segovia, impulsa un Prácticum en Ghana a través de un convenio de colaboración con la ONGd ADEPU. Nacido como un proyecto de aprendizaje-servicio para estudiantes de Educación en su inicio, ha ido ampliándose a otras facultades y titulaciones como Comunicación, Educación Social, Medicina y Enfermería, lo que refleja su carácter interdisciplinar (Parejo et al., 2017). A lo largo de este tiempo, cerca de un centenar de estudiantes han viajado a Ghana para realizar prácticas de alrededor de cuatro meses (Prácticum I: de octubre a enero; Prácticum II: de febrero a mayo), viviendo una experiencia única en contacto directo con comunidades locales del país en un entorno rural. Las estancias se llevan a cabo en dos escuelas públicas ubicadas en contextos muy diferentes: Larabanga, en el norte del país, dentro de la región del Parque Nacional de Mole, y Atsiame, en el sur, en la región de Volta. En ambos lugares, los recursos escolares son muy limitados: aulas con ratios elevadas, mobiliario precario, escasez de material curricular y una considerable diversidad en la preparación del profesorado.

El acceso al proyecto del Prácticum en Ghana está cuidadosamente planificado a través de un proceso de selección particularmente exigente. Los y las estudiantes deben participar en una formación previa en cooperación educativa, además de otras de carácter específico; acreditar un alto dominio del inglés, indispensable para comunicarse con el profesorado y las comunidades locales; mostrar motivación y contar con experiencia previa en voluntariado; además de superar una entrevista personal. Finalmente, se les requiere asumir un código de responsabilidad ética. Una vez en el terreno, conviven de manera comunitaria en una casa humilde de voluntarios/as, bajo coordinación y supervisión directas de personal de la ONGd.

Diseño de la investigación, instrumento y participantes

En este estudio se ha optado por un diseño de investigación cualitativa con el fin de comprender la complejidad de las experiencias vividas desde la perspectiva de los y las estudiantes participantes, lo que resulta especialmente relevante en este ámbito dada su especial naturaleza dinámica y contextual. Para ello, se empleó la técnica de los grupos de discusión, que permitió organizar conversaciones colectivas en profundidad en torno a un tema específico, permitiendo que emergieran acuerdos, discrepancias y significados compartidos en torno al Prácticum de Ghana. La selección de miembros para la participación en los grupos de discusión se orientó a garantizar el criterio de heterogeneidad de estudiantes que hubieran formado parte de la experiencia. Para ello, se consideraron variables como la edad, el género, el curso académico, el cuatrimestre o Prácticum (I o II), la titulación cursada, el campus de procedencia y la localidad en la que se realizó el Prácticum. En total, participaron 27 estudiantes de los grados en Educación de una Universidad española, de los cuales 20 eran mujeres y 7 hombres; 18 cursaban Educación Infantil y 9 Educación Primaria. El periodo de referencia abarcó desde el curso 2013/14 hasta el 2022/23¹. La mayoría de los y las estudiantes procedía de un mismo campus y las edades oscilaron entre los 21 y los 38 años.

Recolección y análisis de datos

Se organizaron cinco grupos de discusión virtuales. A través de preguntas abiertas, se analizaron los aprendizajes personales, sociales, académicos y profesionales del Prácticum en Ghana. El equipo investigador moderó los encuentros, fomentando el diálogo y una participación equilibrada. Además, trató de descentrar la metodología de la hegemonía eurocéntrica para situarla en un marco crítico, plural y emancipador, siguiendo el enfoque epistémico de Quijano (2000). Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado. El análisis inductivo incluyó codificación abierta y axial en sucesivas rondas iterativas, hasta construir una biblioteca de códigos y alcanzar la saturación. La

¹ Durante los cursos 2014/15 y 2015/16 y 2019/20 y 2020/21 el proyecto se interrumpió a causa de la pandemia del ébola y COVID-19.

triangulación permitió contrastar categorías y garantizó consistencia, matices y confidencialidad, registrándose los datos en una matriz estructurada. A continuación, se presenta un ejemplo de la codificación aplicada a los resultados. La primera columna identifica el grupo de discusión (I, II, ..., V); la segunda corresponde al curso académico; la tercera al curso (3º Prácticum I, 4º o 5º Prácticum II); la cuarta al grado cursado; y la última al número asignado a cada participante (del 1 al 27).

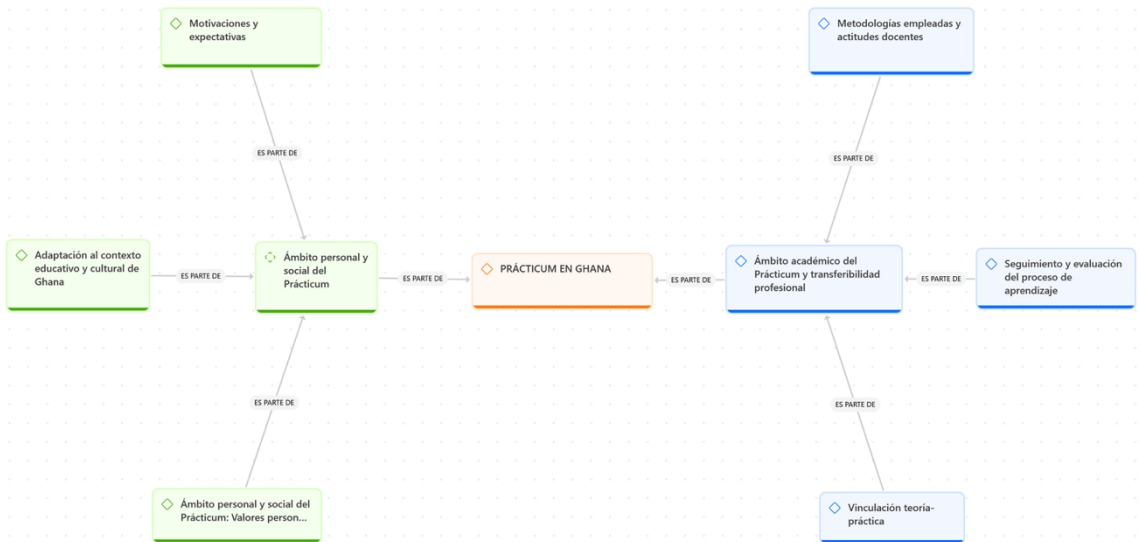
Tabla 1
Codificación de fuentes

Grupo Discusión	Año académico	Curso	Grado	Nº participante	Código final
I	2013/14	4º	INFANTIL	1	(I, 13/14,4º,INF.,1)

Resultados

Del análisis de los grupos de discusión surgieron dos grandes categorías en torno al Prácticum en Ghana. La primera corresponde al ámbito personal y social. La segunda al ámbito académico y la transferibilidad profesional. Ambas categorías, junto con sus subcategorías, estructuran el análisis de resultados presentado en la Figura 1.

Figura 1
Árbol de categorías y subcategorías



Ámbito personal y social

Motivaciones y expectativas

Las motivaciones de los futuros y futuras docentes para realizar el Prácticum de Ghana se centran, primeramente, al crecimiento profesional: “buscaba aprender y mejorar como maestra en un contexto diferente” (I,16/17,3º,PRI.,2). También destacan la singularidad de la experiencia: “hay cosas que es mejor que lo vivas tú, en vez de que te lo cuente alguien; era una oportunidad tan, tan diferente...” (II,22/23,5º,INF.,10). Igualmente, aparece el deseo de vivir una experiencia transformadora: “sabía que el Prácticum en Ghana no solo me brindaría una oportunidad formativa, sino que cambiaría mi manera de ver la educación y el impacto que un maestro puede tener en la vida de sus alumnos” (III,22/23,5º,INF.,16). Otro factor determinante es la influencia de la

Universidad, como expresa una participante: “me atrajo la forma en que está planteado el programa, priorizando el aprendizaje-servicio en lugar de caer en un enfoque de ‘turismo de voluntariado’” (IV,22/23,4º,PRI.,22). Finalmente, se valora la posibilidad de crecer tanto profesional como personalmente, contribuyendo a la mejora educativa en contextos vulnerables mediante la cooperación.

Más allá de la enseñanza en sí, me motivó la oportunidad de sumergirme en una cultura diferente, aprender de sus métodos educativos y contribuir, aunque fuera en pequeña medida, al desarrollo de una comunidad. Sabía que la experiencia me desafiaría, no solo por las diferencias en recursos y enfoques pedagógicos, sino también por la necesidad de adaptarme a un entorno completamente nuevo. Sin embargo, ese desafío era precisamente lo que buscaba: salir de mi zona de confort. Más que una oportunidad para enseñar fue una experiencia para aprender. (III,22/23,5º,INF.,16)

Adaptación al contexto educativo y cultural de Ghana

La adaptación de las y los futuros docentes al contexto educativo y cultural de Ghana se describió como un proceso complejo, caracterizado simultáneamente por retos y aprendizajes realmente significativos. Al llegar, los y las estudiantes identificaron diferencias notables respecto al sistema educativo español: “tardamos varios días en entender la organización de allí [...]. La primera semana supuso mucho trabajo, acomodación, apertura de mente...” (V,13/14,4º,INF.,24). Entre las principales dificultades señalaron la escasez de recursos materiales (V,12/13,3º,INF.,23), que les obligaba a optimizar “lo disponible” (IV,22/23,4º,PRI.,22), la prevalencia de metodologías tradicionales, “basadas en la repetición” (III,22/23,5º,INF.,16), y el castigo físico a través del uso de la vara: “la primera vez que lo vi fue muy fuerte, necesité llorar, me alejé e hice como que tenía que ir al baño...” (I,18/19,3º,PRI.,3). A estas situaciones se añadieron otras limitaciones: “reconozco que el tema del idioma fue una de las principales barreras con las que nos tuvimos que enfrentar” — aunque la lengua oficial de Ghana es el inglés, el alumnado se escolariza con el dominio de la lengua materna local, por ejemplo, en el norte el *kamara* y en el sur el *ewé*— (II,22/23,5º,INF.,10), la gestión de aulas con una ratio elevada: “en mi clase eran más de 50 niños” (I,23/24,5º,INF.,5), además de diferencias de niveles y problemas de atención y comportamiento (I,13/14,4º,INF.,1).

Más allá de los aspectos pedagógicos, la experiencia implicó una adaptación física y emocional a las condiciones de vida ghanesas. El calor y la humedad sofocantes, la alimentación diferente, las carencias sanitarias y la exposición a enfermedades tropicales, junto con la lejanía familiar, generaron incertidumbre, cansancio y tristeza entre los y las estudiantes (I,16/17,3º,PRI.,2). Para afrontarlos, recurrieron a distintas estrategias. El análisis del contexto y la reflexión compartida en los seminarios con la coordinación y con compañeros y compañeras resultaron esenciales: “a través de la observación, antes de pasar a la acción y ponerte a dar clase el primer día, primero tienes que entender cómo funcionan las cosas” (I,18/19,3º,PRI.,3). La flexibilidad para improvisar (III,13/14,4º,INF.,11) y la creatividad para aprovechar los materiales disponibles en el entorno natural (V,13/14,4º,INF.,24) también fueron recursos clave, a lo que se sumó la actitud acogedora de la comunidad (V,22/23,5º,INF.,27).x

Valores personales, sociales y cívicos

El Prácticum en Ghana se reveló como una “experiencia de vida”. La empatía se manifestó en una mayor comprensión cultural y en un compromiso social más sólido: “La convivencia con la gente nos ayudó a ponernos en su lugar, comprender las dificultades a las que se enfrentaban día a día y valorar la riqueza de sus tradiciones” (I,16/17,3º,PRI.,2). La resiliencia emergió como un pilar fundamental en su experiencia formativa: “aprendí a ver los desafíos como oportunidades de aprendizaje en lugar de fracasos” (IV,22/23,4º,PRI.,22). Asimismo, se desarrolló la capacidad de ajustarse a contextos cambiantes y diversos: “uno de los mayores cambios que noté en mi manera de pensar fue la importancia que ahora le doy a la adaptabilidad” (III,22/23,5º,INF.,16). El respeto se añadió como aprendizaje en la convivencia intercultural: “hay que ser comprensivos, no juzgar

e intentar entender bien las causas de las situaciones al acercarse a una cultura ajena" (I,18/19,3°,PRI.,3). Los y las estudiantes describen como vital y enriquecedora esta experiencia: "tuvo un impacto profundo en mi forma de ver el mundo, en mi sistema de valores y en mis prioridades" (III,22/23,5°,INF.,16). En este sentido, la estancia promovió una mirada más serena hacia la sencillez y las relaciones humanas, relativizando la centralidad de los bienes materiales tanto en la educación como en la vida cotidiana: "mi sistema de valores ha cambiado, desprendiéndose de lo superficial y basándose en el agradecimiento. Esta experiencia me ha llevado a cuestionar el verdadero sentido de la vida" (IV,22/23,4°,PRI.,22).

El Prácticum en Ghana representó un punto de inflexión en el plano social y cívico: "para mí África ha marcado un antes y un después" (IV,14/15,4°,INF.,18). Más allá de su dimensión profesional, el Prácticum se reveló como una vivencia profundamente transformadora que incidió de manera decisiva en su formación integral del estudiantado participante: "en Ghana aprendí a escuchar, adaptarte, flexibilizar y a convivir en la igualdad y equidad" (I,16/17,3°,PRI.,2). De este modo, experimentaron de forma directa las desigualdades entre el Norte y el Sur global, lo que generó una conciencia más crítica y comprometida sobre estas realidades: "antes de viajar, tenía una percepción más teórica y alejada sobre las desigualdades globales [...], pero vivirlo de primera mano cambió por completo mi manera de entenderlo" (III,22/23,5°,INF.,16).

Asimismo, la estancia fomentó valores como la solidaridad: "la sencillez con que vivían todas las personas y la forma en que se apoyaban unos a otros es algo que llevaré conmigo" (III,22/23,5°,INF.,16); la cooperación: "un valor que se hace especialmente patente en un contexto como el de Ghana" (III,13/14,4°,INF.,11); y la inclusión: "mi experiencia me ha convertido en una persona más tolerante e inclusiva, haciéndome más consciente de la diversidad presente en las aulas y de la importancia de abordarla con sensibilidad y respeto" (I,16/17,3°,PRI.,2). Otro aspecto destacado fue la sostenibilidad: "a mis alumnos actuales les pongo muchos ejemplos de cuando estuve en Ghana y viví la problemática del plástico y la existencia del vertedero tecnológico más grande del mundo, que visité en la capital, Accra" (V,22/23,5°,INF.,27).

Ámbito académico del Prácticum y transferibilidad al desarrollo profesional docente

Metodologías empleadas y actitudes docentes

Las metodologías educativas empleadas durante el Prácticum en Ghana exigieron una notable capacidad de adaptación y un verdadero "desaprendizaje", como lo expresó una de las estudiantes (V,22/23,5°,INF.,27). En este contexto, el aprendizaje experiencial y lúdico se consolidó como un enfoque de enseñanza de aplicación universal, subrayando la importancia de la relación humana: "canciones y actividades vivenciales para hacer las clases más dinámicas y participativas" (III,22/23,5°,INF.,16). De este modo, "el juego se convirtió en una estrategia clave para captar su atención y motivar al alumnado a asistir al aula" (IV,22/23,4°,PRI.,22) favoreciendo la creación de un clima propicio para el aprendizaje significativo (V,13/14,4°,INF.,24). Asimismo, se procuró superar las barreras idiomáticas "mediante la utilización de estrategias de aprendizaje basadas en el movimiento, la música y la improvisación, aprovechando su gran capacidad de expresión a través del cuerpo" (IV,22/23,4°,PRI.,22), así como la escasez de recursos materiales, recurriendo al "uso de elementos reciclados como piedras y palos" (IV,19/20,5°,INF.,20). Todo ello permitió aplicar en la práctica los conocimientos sobre aprendizaje globalizado de los que tanto habían hablado en la Universidad, en donde todos los saberes estuviesen siempre conectados para que tuviesen un mayor sentido y coherencia (V,22/23,5°,INF.,27). Finalmente, el aprendizaje cooperativo resultó esencial: "sobre todo lo que mejor funcionó fue el aprendizaje entre iguales" (IV,16/17,3°,PRI.,19).

Seguimiento y evaluación del proceso de aprendizaje

El seguimiento y la evaluación del aprendizaje durante el Prácticum en Ghana se vieron condicionados por las características y tradiciones del entorno escolar. La principal preocupación de los y las estudiantes consistía en promover el aprendizaje más que en aplicar sistemas de evaluación formal (I,13/14,4°,INF.,1). Las pruebas establecidas por el Estado ghanés resultaban desconectadas de la realidad escolar y del nivel del alumnado (V,22/23,5°,INF.,27). "El sistema de evaluación era sistemático y final, no había espacio para la evaluación formativa"

(I,16/17,3°,PRI.,2). Para responder a esta situación, se complementaron los métodos tradicionales tipo test con enfoques más cualitativos, basados en la observación directa, el análisis de trabajos prácticos con retroalimentación, las asambleas, la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y la reflexión sobre la práctica docente (III,22/23,5°,INF.,16). “Después de cada jornada nos reuníamos para reflexionar sobre lo ocurrido, entre las cuatro estudiantes buscábamos nuevas estrategias para captar la atención del alumnado, seleccionábamos contenidos adaptados a su edad y registrábamos todo en un cuaderno de seguimiento” (V,13/14,4°,INF.,24).

Colaboración con la comunidad educativa, familias y local

La colaboración con los y las docentes locales fue generalmente positiva, caracterizada por la apertura al diálogo y la observación mutua. Constituyó una oportunidad de aprendizaje e intercambio de saberes y experiencias para ambas partes: “aprender de todo y de todos” (I,16/17,3°,PRI.,2). No obstante, también se dieron ejemplos de docentes locales con menor implicación dada la precariedad laboral existente en la profesión y a las limitaciones en su formación inicial (II,17/18,4°,PRI.,8). La colaboración compañeras y compañeros de prácticas fue clave para la adaptación al contexto ghanés. El trabajo en equipo brindó apoyo emocional y pedagógico para afrontar las dificultades de un entorno exigente como las aulas de Ghana (I,18/19,3°,PRI.,3). La relación con las familias en muchos casos se vio limitada por la barrera lingüística, la escasa implicación, aunque siempre predominó la cordialidad y hospitalidad en espacios no formales (I,16/17,3°,PRI.,2).

Vinculación teoría-práctica

El Prácticum en Ghana puso de relieve la tensión existente entre la teoría aprendida en la Universidad y la realidad escolar. Aunque los y las estudiantes reconocieron que la formación académica les había proporcionado herramientas básicas, la práctica les llevó a reinterpretarlas y ajustarlas constantemente a contexto educativo, cultural y social profundamente distinto. (III,13/14,4°,INF.,11). Como señalaba un estudiante, “la Universidad fue la base para poder ‘surfear’ en todas las situaciones que nos íbamos encontrando” (V,13/14,4°,INF.,24). Aunque algunos estudiantes reconocieron dificultades para vincular directamente la teoría con la práctica, muchos consiguieron trasladar principios generales —como el aprendizaje globalizado, el trabajo cooperativo o la importancia de la motivación—, desde una adaptación creativa, sensible y crítica al contexto (I,18/19,3°,PRI.,3). Antes de viajar, solían concebir la educación como una estructura más rígida y predecible. “He aprendido a adaptarme con rapidez, a aprovechar al máximo lo que tenía a mi alcance y a encontrar nuevas formas de explicar conceptos sin depender exclusivamente de libros o tecnología” (III,22/23,5°,INF.,16).

Discusión y conclusiones

Los resultados de este estudio sobre el Prácticum en Ghana evidencian desafíos que generan aprendizajes significativos en los futuros y futuras maestras en los ámbitos personal, social y académico, con clara transferibilidad a su desarrollo e identidad profesional.

En cuanto a las motivaciones y expectativas, los y las estudiantes destacaron el deseo de vivir una experiencia transformadora que contribuyera a su crecimiento personal y profesional, así como a impulsar el desarrollo educativo en un contexto marcado por las desigualdades Norte-Sur.. Su preferencia por el aprendizaje-servicio frente al “turismo de voluntariado” se vincula con la creciente demanda de una formación docente fundamentada en la justicia social. En este sentido, Porto (2025) subraya principios como la sensibilidad al contexto, la flexibilidad, la autopercepción como agentes de cambio y una visión educativa basada en el cuidado y la solidaridad. Estudios previos demuestran que los programas de prácticas internacionales inciden positivamente en la vida personal y profesional del profesorado (Smolcic y Katunich, 2017), al facilitar procesos de aprendizaje transformador mediante la inmersión prolongada en culturas desconocidas (Steele y Leming, 2022). Este enfoque implica asumir la “incomodidad” como motor de crecimiento y redefinición de la identidad docente (Brøske, 2020).

La adaptación al contexto educativo ghanés se reveló como un proceso complejo, condicionado por la escasez de recursos, las aulas masificadas, las metodologías tradicionales centradas en la memorización y el castigo físico, además de las barreras lingüísticas. Estas limitaciones, frecuentes en las escuelas rurales africanas, han sido también documentadas en Zambia (Yuan y Carroll, 2025) y Sudáfrica (Mukeredzi, 2014). En Ghana, la improvisación de materiales constituye una práctica extendida entre el profesorado (Boakye y Ampiah, 2017). Para afrontar estas dificultades, los y las participantes recurrieron a la observación y la reflexión para otorgar coherencia a la experiencia (Jenssen y Haara, 2024; Mukeredzi, 2014), estrategias que favorecieron la adaptación a las condiciones reales y el desarrollo de sensibilidad hacia el contexto, en consonancia con los principios de la educación lingüística para la justicia social (Porto, 2025). Asimismo, salir de la zona de confort se configuró como un rasgo inherente a los proyectos interculturales, donde la ansiedad y la confusión se transformaron en oportunidades de renegociar la práctica docente (Kallio y Westerlund, 2020; Paker, 2011). Finalmente, las dificultades idiomáticas no solo limitaron la interacción, sino que también reforzaron la necesidad de valorar las lenguas maternas y su identidad ghanesa desde un enfoque decolonial (Adu-Gyamfi, 2014; Quijano, 2000; Parejo et al., 2021a, 2021b).

En el plano de los valores, el Prácticum catalizó el desarrollo de habilidades para la vida como futuros maestros y maestras, tales como empatía, resiliencia, adaptabilidad, cooperación e integridad (Giraldez-Hayes y Prince, 2017; Sahin, 2008). Estas habilidades potenciaron la competencia intercultural, en línea con investigaciones en Tailandia (Thin, 2025) y contextos multilingües (Martin-Beltrán et al., 2023). La resiliencia, en particular, se vinculó a la preparación para enseñar en entornos segregados y de alta vulnerabilidad (Bröske, 2020; Opoku et al., 2024). El encuentro con el “otro” impulsó cuestionamientos sobre la identidad docente, como en experiencias en Namibia (Klein y Wikan, 2019). El Prácticum en Ghana favoreció igualmente el desarrollo de valores cívicos y sociales, reforzando la conciencia sobre diversidad, equidad y sostenibilidad en contextos con recursos limitados (Parejo et al., 2021a). La experiencia evidenció la necesidad de adaptar —e incluso “desaprender”— conocimientos universitarios para responder a un contexto rural caracterizado por altas ratios y tradición pedagógica distinta. Estrategias como el aprendizaje experimental, el uso de recursos del entorno y la incorporación del juego y la música aumentaron la motivación y la participación del alumnado, en línea con Cekaite y Simonsson (2023). Así, el Prácticum se configuró como un “laboratorio de aprendizaje” donde la creatividad y la crítica emergieron ante la escasez de recursos, en sintonía con Boakye y Ampiah (2017).

Asimismo, las condiciones educativas del contexto ghanés supusieron un desafío constante que exigió adaptar la evaluación, combinando pruebas estatales (Baidoo-Anu y DeLuca, 2023) con estrategias formativas como diarios y observaciones (Asare y Afriyie, 2023). La reflexión grupal y el aprendizaje entre iguales resultaron decisivos para superar obstáculos, al proporcionar apoyo emocional y pedagógico (Jenssen y Haara, 2024; Treacy, 2020). La colaboración con la comunidad educativa, especialmente con docentes locales, fue valorada positivamente, aunque se reconocieron limitaciones estructurales derivadas de la escasa inversión estatal. En este sentido, la construcción de alianzas comunitarias recíprocas se perfila como clave para avanzar hacia la sostenibilidad social (Yuan y Carroll, 2025). Estas experiencias formativas, enmarcadas en la cooperación universitaria con el Sur Global, ponen de relieve el potencial del Prácticum para integrar la educación para el desarrollo sostenible en la formación inicial del profesorado. Los aprendizajes adquiridos en Ghana fortalecen la práctica docente en contextos locales al incorporar perspectivas interculturales, ecológicas y de justicia global en las aulas futuras de los y las futuras docentes. Del mismo modo, el Prácticum evidencia su capacidad para promover competencias docentes alineadas con los ODS (Naciones Unidas, 2015), impulsando una educación comprometida con la equidad, la sostenibilidad y la ciudadanía global. Este enfoque favorece la transferencia de dichas competencias hacia otros entornos educativos, donde los y las futuras docentes pueden aplicar enfoques inclusivos y éticos inspirados en su experiencia internacional.

En definitiva, el Prácticum en Ghana se erige como un viaje formativo donde aprendizaje y vida se entrelazan, y donde la carencia se transforma en creatividad y la incertidumbre en posibilidad. En ese territorio compartido, los y las futuras maestras descubren el valor de la empatía y la resiliencia, tejiendo una identidad docente que trasciende fronteras y resignifica el sentido de educar. En ese

cruce de culturas y desafíos, la educación se revela como un acto de justicia, de cuidado y de esperanza compartida nacida desde el Sur Global.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Este estudio se ha desarrollado conforme a los principios éticos de respeto y confidencialidad, en cumplimiento de la normativa vigente sobre protección de datos personales y de los estándares internacionales establecidos en la Declaración de Helsinki. Se garantizó en todo momento el anonimato de los y las participantes, quienes fueron informados/as de los objetivos de la investigación y otorgaron su consentimiento informado para el uso de sus aportaciones con fines exclusivamente académicos. Asimismo, los autores declaran no haber empleado herramientas de Inteligencia Artificial en la redacción ni en la elaboración de este manuscrito.

Agradecimientos y financiación

Los autores de este artículo desean expresar su profundo agradecimiento al alumnado participante en los grupos de discusión del proyecto de Prácticum en Ghana, cuya implicación, tiempo y reflexiones resultaron fundamentales para el desarrollo de este estudio. Queremos extender también nuestro reconocimiento a las comunidades locales de Atsiame y Larabanga, así como a sus escuelas públicas y equipos directivos, por su generosa acogida, su colaboración constante y su disposición para facilitar una formación práctica, crítica, reflexiva y transformadora al alumnado universitario a lo largo de más de una década. Asimismo, hacemos extensivo nuestro agradecimiento a la ONGd ADEPU por su apoyo continuado en la coordinación del proyecto sobre el terreno, a la Embajada de España en Ghana, por su impulso y colaboración en la organización de los seminarios hispano-ghaneses de intercambio de experiencias docentes, titulados *Understanding foreign systems from a global citizenship perspective*, así como a la Universidad de Ghana, con la que mantenemos una sólida trayectoria de cooperación académica —en docencia e investigación— a través del programa Erasmus+ KA107 y, en la actualidad, del Erasmus+ KA171.

Esta investigación ha sido posible gracias al respaldo del Proyecto de Innovación Docente “El Prácticum de Ghana como estrategia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado”, del VirtUva de la Universidad de Valladolid. Del mismo modo, se integra dentro los proyectos nacionales de I+D+i “Redes colaborativas en educación: docencia crítica para una sociedad inclusiva” (código: PID2022-138882OB-I00, Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España) y “REUNID: Red universitaria de investigación e innovación educativa. Ciencia abierta para la ciudadanía” (código: RED2022-134187-T, Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España), cuyo apoyo institucional agradecemos expresamente.

Contribuciones de los autores

Los dos autores han colaborado de forma equitativa en cada uno de los apartados de esta investigación, así como en la redacción del artículo.

Referencias

- Adu-Gyamfi K. (2014). Challenges faced by science teachers in the teaching of integrated science in Ghanaian junior high schools. *Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 59-80.
- Asare, E., & Afriyie, E. (2023). Barriers to basic school teachers' implementation of formative assessment in the cape coast metropolis of Ghana. *Open education studies*, 5(1). <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/edu-2022-0193/html>
- Baidoo-Anu, D., & DeLuca, C. (2023). Educational assessment in Ghana: The influence of historical colonization and political accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(3-4), 225-244. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2242004>
- Boakye, C., & Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: The experiences of newly qualified science teachers. *Sage Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017706710>

- Borbon, N. M. D., Alcoba, R. C., Palupit, A. D., Vizconde, A. M. L., & Samaniego, A. S. (2025). Exploring the Lived Experiences of Teachers with International Macro Exposure: Impacts on Professional Identity, Pedagogy, and Global Educational Perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(3), 480-499. <http://ijlter.org/index.php/ijlter>
- Brøske, B. A. (2020) Expanding Learning Frames in Music Teacher Education: Student Placement in a Palestinian Refugee Camp in Lebanon. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (eds.). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 83- 101). Springer Open.
- Carrasco-Aguilar, C., Luzon Trujillo, A., Domino Segovia, J., & Martín Civantos, M. (2025). El Máster de Secundaria en la formación inicial docente: desafíos y proyecciones en Andalucía desde la perspectiva de sus coordinaciones. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 100(39.1), 353-372. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100i39.1.101105>
- Cekaite, A., Simonsson, M. (2023). Guided Play Supporting Immigrant Children's Participation and Bilingual Development in Preschools. *IJEC* 55, 403-420. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00370-1>
- Duque Cardona, N., Restrepo Fernández, M. C., Fellipin dos Santos, G., Ulloa Guerra, S., & Bustamante Ortiz, L. F. (2023). Pasantías internacionales en Bibliotecología y Ciencias de la Información: una oportunidad para el diálogo de saberes. *Revista Interamericana De Bibliotecología*, 46(3), e351358. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v46n3e351358>
- Giraldez-Hayes, A. y Prince, E. S. (2017). *Habilidades para la vida: aprender a ser y aprender a convivir en la escuela*. SM.
- González Fernández, R., Martín-Cuadrado, A. M., & Bodas González, E. (2017). Adquisición y desarrollo de competencias docentes en el Prácticum del Máster de Secundaria: actividades de aprendizaje y la tutoría. *Revista de Humanidades*, (31), 153-174. <https://doi.org/10.5944/rdh.31.2017.19077>
- Graham, A., MacDougall, L., Robson, D., & Mtika, P. (2019). Exploring practicum: student teachers' social capital relations in schools with high numbers of pupils living in poverty. *Oxford Review of Education*, 45(1), 119-135. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1502079>
- Hojeij, Z., Atallah, F., Baroudi, S., & Tamim, R. (2021). Challenges for practice teaching in UAE schools: Supervisors' and pre-service teachers' perceptions. *Issues in Educational Research*, 31(2), 513-536. <https://search.informit.org/doi/epdf/10.3316/informit.053135566464704>
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2024). High-quality practicum-according to teacher education students on their practicum at partnership schools. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 876-894. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2370892>
- Kallio, A.A., & Westerlund, H. (2020). The Discomfort of Intercultural Learning in Music Teacher Education. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (editors). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 47-63). Srpinge Open.
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93-100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Knutson Miller, K., & Gonzalez, A. M. (2016). Short-term international internship experiences for future teachers and other child development professionals. *Issues in Educational Research*, 26(2), 241-259. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.133056491980403>
- Laster, B., & Christenson, L. A. (2018). Literacy Teacher Professional Development in Two Africas: Lessons Learned by US Professors Working in Collaboration with African Educators. *The International Journal of Diversity in Education*, 18(1). <http://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v18i01/1-11>
- Madrid, S., Baldwin, N., & Belbase, S. (2016). Feeling culture: The emotional experience of six early childhood educators while teaching in a cross-cultural context. *Global Studies of Childhood*, 6(3), 336-351. <https://doi.org/10.1177/2043610616664622>

- Martin-Beltrán M., Durham, C., & Cataneo A. (2023). Preservice teachers developing humanizing intercultural competence during field-based interactions: Opportunities and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104008>
- Mukeredzi, T. G. (2014). Re-envisioning teaching practice: Student teacher learning in a cohort model of practicum in a rural South African context. *International Journal of Educational Development*, 39, 100-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.08.010>
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Nyiringango, G., Meharry, P., Musabwasoni, S. M., Nyirazigama, A., & Rajeswaran, L. (2024). International Internship Collaborations: Rwandan Nephrology Graduate Nurses Describe Their Experiences Abroad. *Rwanda Journal of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 217-228. <https://doi.org/10.4314/rjmhs.v7i2.10>
- Opoku, E., Sang, G., Dzirasah, C., & Adams, F. (2024). Understanding Pre-Service Teachers' Identity Formation During Practicum: A Survey Study in Ghana. *Africa Education Review*, 20(5), 26-42. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-educare-v20-n5-a2>
- Paker, T. (2011). Student teacher anxiety related to the teaching practicum. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 42, 207-224.
- Parejo, J. L., Cortón de las Heras, M.-O., Giráldez Hayes, A., Fernández Rodríguez, E., & Gutiérrez Pequeño, J. M. (2017). *El programa de prácticas internacionales en Ghana: una experiencia de aprendizaje-servicio en la formación inicial del profesorado en la Universidad de Valladolid*. En R. Roig Vila (Coord.), *XV Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària - XARXES 2017: Llibre d'actes* (pp. 203-204). Universitat d'Alacant. <http://hdl.handle.net/10045/66627>
- Parejo, J. L., Corton-Heras, M.-O., Nieto-Blanco, A., & Segovia-Barberan, C. (2021a). Plastics as an educational resource for sustainable development: a case study in ghana. *Sustainability*, 13(12), 6727. <https://doi.org/10.3390/su13126727>
- Parejo, J. L., Lomotey, B. A., Reynés-Ramon, M., & Cortón-Heras, M.-O. (2022). Professional development perspectives on Global Citizenship Education in Ghana. *Educational Research*, 64(4), 407-423. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2135120>
- Parejo, J.-L., Magaña-Salamanca, E., & Cortón-Heras, M.-O. (2021b). La formación de la identidad ghanesa: un proyecto de educación cívica. En E. Eyeang (Ed.) & J. M. Hernández Díaz (Ed.), *Formation des enseignants dans les systèmes éducatifs africains* (pp. 641-658). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-588-7/5781/7047-1>
- Porto, M. (2025). Challenges and Possibilities of Social Justice Language Education in a Difficult Context in the Global South. *Education Sciences*, 15(4), 492. <https://doi.org/10.3390/educsci15040492>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215-232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Robinson, D. B., Barrett, J., & Robinson, I. (2017). Teaching outside of the box: a short-term international internship for pre-service and in-service physical education teachers. *Intercultural Education*, 28(3), 304-321. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333345>
- Sahin, M. (2008). Cross-cultural experience in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24(7).1777-1790. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.006>
- Saiz Linares Á. y Susinos Rada T. (2017). Problemas pedagógicos para un Prácticum reflexivo de Maestros. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 993-1008. <https://doi.org/10.5209/RCED.50924>
- Sligo, F., & Maydell, E. (2020). International student interns: how valued by host enterprises? *Journal of Vocational Education & Training*, 74(2), 270-288. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1760334>
- Smolcic, E., & Katunich, J. (2017). Teachers crossing borders: A review of the research into cultural immersion field experience for teachers. *Teaching and Teacher Education* 62, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.002>

- Steele, A. R., & Leming, T. (2022). Exploring student teachers' development of intercultural understanding in teacher education practice. *Journal of Peace Education*, 19(1), 47–66. <https://doi.org/10.1080/17400201.2022.2030688>
- Takyi, S. A., Amponsah, O., Asibey, M. O., & Ayambire, R. A. (2019). An overview of Ghana's educational system and its implication for educational equity. *International Journal of Leadership in Education*, 24(2), 157–182. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613565>
- Thinh, M.P. (2025). Adapting teaching practices and enhancing intercultural competence: student teachers' experiences in an international exchange program. *Journal for Multicultural Education*, 19(1), 43-57. <https://doi.org/10.1108/JME-06-2024-0077>
- Treacy, D.S. (2020). Engaging Practitioners as Inquirers: Co-constructing Visions for Music Teacher Education in Nepal. In H. Westerlund, S. Karlsen, & H. Partti (eds.). *Education Visions for Intercultural Music Teacher Education. Landscapes: the Arts, Aesthetics, and Education*. Vol. 26. (pp. 195- 218). Springer Open.
- Weston, H., Mooney, A., Iannucci, C., & Thomas, M. K. E. (2025). Problematising 'Classroom Readiness': the tensions and happenstance of practicum learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2513432>
- Yuan, T., & Carroll, G. (2025). Critical Teacher Education for Social Sustainability: Voices from Zambian Student Teachers and Tutors. *British Journal of Educational Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00071005.2025.2450348>