



---

**Universidad de Valladolid**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN DE**  
**SEGOVIA**

**TRABAJO FIN DE GRADO:**  
**ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DE**  
**PRÁCTICAS EN LARABANGA**  
**(GHANA)**

**AUTORA: Chitina González-Iglesias Agueralde**  
**TUTORA ACADÉMICA: Suyapa Martínez Scott**

**CURSO 2013/2014**

## **RESUMEN**

Este Trabajo de Fin de Grado consiste en un estudio de casos en el que se trata de analizar y valorar el Prácticum de los Grados de Educación Infantil y Primaria en una escuela rural en Ghana. Para ello, comenzaremos con un marco teórico que consta de una breve descripción de este país, seguido de una revisión de las características del Prácticum y finalizaremos con un recorrido teórico sobre la Cooperación al Desarrollo y su relación con la Universidad. A continuación se describe la metodología empleada, la exposición de los resultados y sus conclusiones finales.

**PALABRAS CLAVE:** Prácticum en Ghana, Cooperación al Desarrollo y Universidad, Estudio de casos.

## **ABSTRACT**

The aim of this Final Degree Project comprises a sample study, in which the corresponding practicum related to Infant and Primary Education degree is analyzed and evaluated. Thus, a theoretical framework consisting of a brief description about the mentioned country, a review of the practicum main features and a theoretical summary about Development Cooperation projects and its links with the University can be found. The methodology used to that effect, the results obtained as well as the final conclusions are included.

**KEY WORDS:** Practicum in Ghana, Development Cooperation projects and University, Sample Study.

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	7
2. JUSTIFICACIÓN .....	7
3. OBJETIVOS .....	10
4. MARCO TEÓRICO.....	10
4.1. Breve contextualización sobre ghana.....	10
4.2. Prácticum .....	11
4.3. Cooperación al Desarrollo.....	16
4.4. Cooperación al Desarrollo y universidad .....	19
5. METODOLOGÍA .....	25
5.1. Método de investigación adoptado: Elección y justificación.....	25
5.2. Diseño de la investigación .....	26
5.3. Metodología.....	26
5.3.1. Metodología para la obtención de datos .....	26
5.3.2. Metodología para el análisis de los datos .....	29
5.3.3. Análisis del rigor de estudio .....	29
5.3.4. Cronología del proceso de investigación.....	31
6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL CENTRO.....	32
6.1. Educación en Ghana.....	32
6.2 <i>Bambenninye basic school</i> . Características del centro.....	33
7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS .....	34
7.1. Valoración de los positivos y a mejorar de la experiencia.....	34

7.2. Valoración a nivel profesional de realizar las prácticas en este contexto .....	38
7.3. Valoración del cumplimiento o no de los objetivos y competencias básicas del prácticum .....	41
7.4 Valoración de la falta del maestro-tutor de prácticas.....	44
7.5. Valoración de la experiencia para educación infantil en concreto.....	44
7.6. Valoración de los aspectos personales.....	45
8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL .....	46
8.1. Conclusiones.....	46
8.2. Recomendaciones .....	48
8.3. Reflexiones personales.....	49
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	50

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Objetivos del prácticum.....	15
Tabla 2: Criterios de evaluación recogidos por el maestro- tutor de prácticas.....	16
Tabla 3: Actores del Sistema de Cooperación Internacional al Desarrollo.....	18
Tabla 4: Técnicas e instrumentos utilizados.....	27
Tabla 5: Temporalización del trabajo.....	31
Tabla 6: Aspectos positivos y a mejorar de la experiencia de prácticas en Ghana .....	33

### ÍNDICE DE FIGURAS:

Figura 1: Funciones del maestro o maestra tutor de prácticas.....	12
Figura 2: Esquema expositivo de efectos en las dimensiones de la globalización.....	18
Figura 3: Gráfico de la evolución del número de estudiantes de prácticum de (2000 a 2005).....	21
Figura 4: Esquema comparativo Cursos en Ghana y España .....	31

### ÍNDICE DE ANEXOS (Incluidos en CD)

ANEXO 1: Diario de prácticas de la investigadora

ANEXO 2: Memoria de prácticas de la investigadora

ANEXO 3: Transcripción de la entrevista del maestro-tutor de prácticas

ANEXO 4: Transcripción de la entrevista de la alumna de prácticas

ANEXOS 5, 6, 7, 8 y 9: Entrevistas escritas por distintas alumnas de prácticas

ANEXO 10: Descripción de las características de las alumnas que han realizado las entrevistas



## 1. INTRODUCCIÓN

No hay más que mirar alrededor o escuchar los medios de comunicación, para ver que algo está mal, que hay mucha gente que sufre en el mundo y que vive en una constante injusticia. Aunque directamente no sea nuestra culpa, es cierto que tenemos una responsabilidad para con nuestros vecinos y el mundo entero, por lo que no deberíamos permitir que el exceso de información nos haga perder la sensibilización a este respecto.

Por esta razón un agente social destinado a la formación de futuros profesionales en el ámbito de la educación no podía quedar al margen de esta realidad, si no que debería fomentar y promover el conocimiento de estas realidades y en la medida de lo posible buscar formas de mejorarlo en la manera de lo posible. Es así como hace alrededor de dos años se promovió y organizó un prácticum en una escuela rural en Larabanga (Ghana). Una experiencia fantástica que cada vez está moviendo a más personal de la Universidad de Valladolid, no sólo alumnado.

La investigadora, como una de las afortunadas que hasta ahora ha podido disfrutar de esta oportunidad, que desde el plan de estudios se oferta y que siente una especial conexión y sentimiento hacia esta experiencia, decidió dedicar su tiempo e investigación en el analizarla para intentar mejorar esta experiencia.

Para ello, desde este trabajo pretendemos dar a conocer cómo se lleva a cabo un prácticum en contextos como estos. Para lo cual realizamos una breve investigación sobre la Cooperación al Desarrollo, la relación de ésta con la universidad, así como el sentido del prácticum y, en concreto, del prácticum en el extranjero. A continuación, seguiremos con el análisis de las experiencias que ya se han llevado a cabo, a través de la propia experiencia de los alumnos y alumnas que han asistido y así poder concluir y buscar alternativas de mejora a los aspectos que puedan serlo.

Para terminar nos gustaría resaltar la idea de que los valores éticos deberían ser los pilares de toda acción, programa o incluso de consultas personales de quienes se dedican a la Cooperación al Desarrollo.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Desde bien pequeña he creído en la importancia que los maestros y maestras tienen en la sociedad. Son el mejor instrumento que se puede encontrar, entendiendo la educación como cambio social.

Es Paulo Freire quien en su teoría de la Pedagogía del oprimido explica que el principal problema de toda sociedad, pero sobre todo de los países empobrecidos, es la educación, que debería de ser una fuerza que proporcione posibilidades de cambio e impulse la libertad. Es decir, en esta obra busca modelos que rompan con lo establecido, que propicien el cambio hacia una transformación total.

Estamos de acuerdo con aquellos que piensan que se puede construir y conseguir una sociedad más justa, respetuosa y libre. Pero sólo y a través de una buena educación. Por eso, la autora de la investigación desde bien pequeña tenía claro que quería cambiar el mundo y según iba creciendo fue consciente de que siendo maestra podría plantar una semilla que crecería con el tiempo.

Sin embargo, tenemos claro que para cambiar el mundo hay que conocerlo. Y entre otras razones la investigadora se adentró en la aventura de realizar su segundo prácticum en la propuesta alternativa- y todavía demasiado novedosa – que se ofrece en Larabanga, un pequeño pueblo del norte de Ghana. Fue una experiencia maravillosa en la que aprendió muchísimo en bastantes sentidos, no sólo para la formación como maestra, también como persona y concretamente como mujer.

La investigadora considera que en esta experiencia, como parte de su formación como docente, había varios aspectos que no terminaron de convencerle y, como esta magnífica experiencia de colaboración siguió propagándose, pensó que lo mejor que podía hacer es analizar diferentes experiencias, parecidas a las mías, para así mejorar las posibles intervenciones futuras.

Dentro del plan de estudios de Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid, así como en las competencias generales que se pretenden analizar y que se citan en los apéndices, el conocimiento y desarrollo de prácticas relacionadas con la Cooperación al Desarrollo forman parte de los citados estudios, así como la capacidad de análisis y crítica de los contenidos formales y no formales a lo largo de nuestra formación. Este trabajo de Fin de Grado es, pues, una excelente oportunidad para poner en práctica mis habilidades de análisis ante las oportunidades didácticas y pedagógicas que me ofreció Ghana en las prácticas del verano de 2013.

Además, este trabajo está muy relacionado con una asignatura troncal y básica de nuestro curriculum de primer curso: Educación para la paz y la igualdad, en la que se busca la concienciación y contacto con el mundo real y sus injusticias, la enseñanza de posibilidades y

acciones desde la educación para un cambio social y una Educación para el Desarrollo. (Monjas y Torrego, 2011).

Desde este Trabajo de Fin de Grado (TFG) pretendemos llegar a profundizar y conocer nuevas formas de aprendizaje y enseñanza en otros lugares a través del prácticum, cómo se implementan y qué beneficios pueden ofrecer en nuestra formación integral.

Este mundo globalizado en que vivimos, donde la sociedad vive un constante bombardeo de información- con sus ventajas e inconvenientes- hace que la gente busque alternativas y se mueva para cambiar el mundo. La globalización y la cantidad de información a todas horas, han influido en que cada vez más la sociedad sea consciente y se sensibilice buscando acciones de cooperación, tanto dentro como fuera del propio país. La Universidad de Valladolid no podía quedar al margen de este movimiento, ¿Pero es suficiente con buscar voluntariados?

La respuesta a esta pregunta está basada en la idea que expresa Unceta (2007), con la que estamos plenamente de acuerdo, cuando afirma que la situación sobre la Cooperación Universitaria ha cambiado, haciendo necesaria las exigencias de niveles de eficacia, pertenencia y calidad en las acciones de Cooperación al Desarrollo. Por ello, el presente análisis pretende seguir también esta línea para la mejora de esta actividad de Cooperación al Desarrollo y así colaborar con toda la comunidad, incluyendo a los voluntarios y voluntarias que se adentran en dicha aventura.

Consideramos que la Cooperación al Desarrollo está estrechamente relacionada con la universidad y compartimos la idea expuesta anteriormente sobre que la universidad es un agente decisivo, que desde ámbitos muy variados, puede contribuir a crear un mundo más justo.

La propia Universidad de Valladolid recoge el mismo enfoque, al señalar en su guía del TFG de la Facultad de Educación de Segovia -dentro de sus objetivos básicos- que un educador o educadora debe ser capaz de “Analizar el contexto y planificar adecuadamente la acción educativa”. (p.2)

Dentro del debate sobre la eficacia de las diferentes ayudas a los países del Sur por parte de los del Norte, Calabuig y Llanos (2010) afirman que los incentivos para que el sistema de cooperación cambie son pocos, pues los profesionales encargados tienen poco espacio y tiempo para aprender de los proyectos pasados y en curso, dedicando la mayor parte del tiempo a la mejora de la gestión de fondos y seguimiento de las intervenciones.

Por ello pensamos que un trabajo como éste, basado en el análisis crítico de diferentes experiencias vividas, puede contribuir a la mejora y consolidación de un proyecto de

Cooperación al Desarrollo en Ghana a través de las prácticas en los grados de Educación Infantil y Primaria.

### **3. OBJETIVOS**

El objetivo principal de este trabajo es el de analizar y valorar la oferta de prácticum en el extranjero que se está llevando a cabo en Ghana con el fin de mejorar las futuras experiencias.

En este trabajo no se utiliza la formulación de hipótesis sino una serie de preguntas de investigación que se han ido modificando y redefiniendo a lo largo de la misma y, por tanto, los objetivos se han adaptado también hasta conformarse de la siguiente manera:

- Analizar y valorar los aspectos positivos y aspectos a mejorar del programa de prácticas en Ghana desde la perspectiva de los y las estudiantes.
- Analizar a nivel profesional los efectos de realizar las prácticas en un contexto completamente distinto.
- Analizar y valorar si las prácticas en Ghana cumplen los objetivos y competencias básicas a desarrollar según la guía didáctica, en las prácticas realizadas en Ghana.
- Analizar los efectos positivos y a mejorar de no tener maestros- tutores en el aula en la experiencia de prácticas en Ghana desde la perspectiva de los y las estudiantes.
- Analizar y valorar en concreto esta experiencia para los voluntarios que realizan el Grado de Educación Infantil.

## **4. MARCO TEÓRICO**

### **4.1 BREVE CONTEXTUALIZACIÓN SOBRE GHANA**

Para comprender las peculiaridades y circunstancias diversas a las que nos hemos enfrentado, exponemos a continuación un breve resumen sobre Ghana y en concreto Larabanaga - Babenniye Basic School - donde se han realizado las experiencias de prácticum que vamos a analizar más adelante.

Para más información, en el apartado de anexos se encuentran el diario de prácticas y la memoria del prácticum, explicado con detalle. (Anexo 1 y Anexo 2)

Toda esta información procede de la página oficial de Ghana así como de mi estancia en el país recogiendo en directo opiniones de los residentes.

Ghana en 1957 se convirtió en el primer país de África subsahariana independiente de Reino Unido por un golpe de estado, convirtiéndose en República con una de las democracias más potentes de África.

Al igual que otros países africanos la economía del país está centrada en la agricultura, que emplea a cerca del 40% de la población activa. Como se puede suponer el nivel de vida es muy bajo: las familias sobreviven de sus cultivos y de escasa ganadería en su gran mayoría.

Aunque dentro del territorio ghanés se hablen más de 47 lenguas, la oficial es el inglés.

## 4.2. PRÁCTICUM

Para poder conocer el sentido de hacer las prácticas en Ghana o en lugares empobrecidos, primero hay que entender el sentido que desde hace tiempo tiene realizar prácticas en las universidades así como las competencias específicas y objetivos que se espera que un maestro o maestra desarrolle a lo largo de este proceso. Así mismo, el carácter formal y valorativo en la normativa vigente con respecto a esta asignatura, en cuanto a su carácter formal y valorativo.

Comenzaremos explicando, qué sentido tiene realizar el conocido “prácticum”. Teniendo en cuenta diversas teorías pedagógicas como el aprendizaje significativo, el dialógico, el aprendizaje por descubrimiento, o las pedagogías de Freire, Montessori, Reggio Emilia, etc., todas coinciden, en que, si de verdad se busca un aprendizaje profundo, que evolucione con la propia persona, ésta tiene que ser protagonista de su propio aprendizaje en toda su extensión. Si bien nuestra formación contiene unas bases y conocimientos teóricos, adquiridos a lo largo de la trayectoria universitaria, en la práctica las cosas varían mucho y hay que ser capaz de adaptarse. Esta competencia adaptativa no se desarrollará plenamente más que viviendo la realidad educativa y la mejor manera es entrar en contacto con el medio. De igual manera, no puede concebirse un maestro titulado sin experiencia en el aula, porque la teoría crece en la práctica y ésta a su vez se enriquece y mejora con la teoría, en un proceso que se desarrolla de forma cíclica.

Siguiendo con esta idea sobre la importancia del prácticum en las titulaciones de Grado en maestro de educación infantil o primaria, pasaremos a analizar la *ORDEN EDU/641/2012*, que

regula la realización de las prácticas en las carreras anteriormente mencionadas, que ya desde la introducción asegura que la línea del modelo educativo de Castilla y León es un sistema dinámico en continua evolución y de calidad, por lo que:

La realización de las prácticas de Grado ofrece una excelente oportunidad para contribuir a la consecución de éstos objetivos, a través de la interacción que ofrece el establecimiento de un marco permanentemente de colaboración entre las universidades y los centros docentes sostenidos con fondos públicos de Castilla y León, facilitando al mismo tiempo a los estudiantes universitarios la oportunidad de realizar una toma de contacto con el mundo laboral. (ORDEN EDU/641/2012 que regula la realización de las prácticas en las carreras de Educación Infantil y Primaria: Disposiciones generales)

En este mismo documento y, en la guía de la asignatura del prácticum de la Universidad de Valladolid para el curso 2013-2014, se esgrimen las razones por las que realizar las prácticas como forma de conseguir un primer contacto para iniciarse en la práctica docente efectiva y conocer los aspectos pedagógicos, organizativos y de funcionamiento de estos centros, a través de la socialización. Es necesario contar en todo momento con el apoyo y la tutela del profesorado universitario, así como con los maestros o maestras acreditados como tutores de prácticas. De esta forma, el graduado o graduada puede verificar la validez de sus esquemas conceptuales, así como replantearse su vocación como docente.

Dentro de los aspectos formales recogidos en esta orden se explican los diferentes estamentos en el prácticum de los cuales consideramos oportuno destacar al Maestro o maestra tutor de prácticas, pues es la persona responsable, del centro educativo en el que se esté realizando las prácticas, de la formación práctica del alumno o alumna en prácticas. De entre todas sus funciones descritas en dicha orden, destacamos las siguientes:

**Figura 1: Funciones del maestro o maestra tutor de prácticas**

Orientar en la preparación de unidades didácticas, en la planificación y desarrollo de actividades lectivas y en la elaboración de instrumentos de evaluación (documentos o registros) y aplicación de los mismos.	Tutelar su iniciación en la práctica docente y asistirlo en la misma, así como en la adecuada atención personal al alumnado y a sus familias.
Asesorar sobre las cuestiones pedagógicas y didácticas que plantee.	Supervisar el desarrollo de sus prácticas, y elaborar un informe de evaluación del alumnado a su cargo en base a lo establecido en la guía docente de las asignaturas del practicum de la universidad correspondiente.

Fuente: *ORDEN EDU/641/2012*, Disposiciones generales: artículo 5

Así mismo, la *RESOLUCIÓN* de 28 de junio de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre prácticas académicas externas de la Universidad de Valladolid, detalla la importancia y necesidad de que el Prácticum se pueda realizar en uno o en los dos ciclos de las enseñanzas de educación infantil.

En la *ORDEN EDU/641/2012*, menciona la importancia de realizar las prácticas en centros acreditados, como centros de formación de prácticas, recogiendo en éste documento todos los detalles y características necesarias para ser considerado como tal, queremos señalar que en la *RESOLUCIÓN* de 28 de junio de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre prácticas académicas externas de la Universidad de Valladolid se especifica el sentido y razones de las prácticas externas y expresamente se señala que para poder desarrollarlas debe hacerse un marco legislativo adaptado a esa característica.

En este sentido, cabe entrar en el porqué de la importancia o sentido de realizar prácticas externas y más en el sentido de realizarlas en programas de Cooperación al Desarrollo. Este segundo aspecto está desarrollado y descrito concienzudamente en el siguiente apartado.

Las razones de por qué realizar las prácticas externas las encontramos en el artículo 2 de la *RESOLUCIÓN* de 28 de junio de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre prácticas académicas externas de la Universidad de Valladolid en las que destaca su mención hacia la “adquisición de competencias que les preparen para el ejercicio de actividades profesionales, en las que se destaca que faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento”. (Artículo 2 del capítulo I)

En cuanto a la duración de las prácticas, ha de ser la misma que la del resto de compañeros y compañeras, es decir, 10 semanas, aunque el horario será más flexible en función de la disponibilidad de la entidad colaboradora. (*RESOLUCIÓN* de 28 de junio de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre prácticas académicas externas de la Universidad de Valladolid)

En la organización del prácticum externo cabe destacar la figura del tutor o tutora en las prácticas externas de la entidad colaboradora, como ocurre en el caso del prácticum regular, que entregará un informe al tutor académico de la propia universidad, como conclusión de las prácticas, en el que deben figurar los siguientes aspectos:

- Número de horas realizadas
- Capacidad de aprendizaje
- Capacidad técnica
- Administración de trabajos

- Habilidades de comunicación: oral y escrita
- Sentido de responsabilidad
- Facilidad de adaptación
- Creatividad e iniciativa
- Implicación personal
- Motivación
- Receptividad a las críticas
- Puntualidad
- Relaciones con su entorno laboral
- Capacidad de trabajo en equipo
- Otros.

Para profundizar más en el sentido, así como en lo que se espera de las asignaturas de prácticum en los grados de maestro de Educación Infantil y Primaria, señalaremos diferentes aspectos que consideramos cruciales para poder analizar y valorar las prácticas planteadas en Ghana.

Los datos que exponemos a continuación han sido extraídos de dos de los documentos que regulan el prácticum, la guía docente del curso 2013-2014 y la Orden ECI 2854/2007-312 en la que se basan las exigencias de la Universidad de Valladolid. Comenzaremos mostrando las competencias que deben adquirirse durante este periodo:

- Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma. Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.
- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.
- Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 0-3 años y de 3-6 años.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.

En estos mismos documentos también se explicitan los objetivos que se persiguen con esta asignatura que exponemos a continuación:

**Tabla 1: Objetivos del prácticum**

- Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de programación didáctica
- Realizar observaciones guiadas con los instrumentos y los criterios previamente establecidos
- Poner en práctica las estrategias metodológicas que sirvan para definir el propio estilo docente, en el marco de una acción colaborativa
- Realizar lecturas críticas de documentos organizativos de los centros y de textos que aborden la práctica educativa
- Analizar las características de los centros educativos y de las aulas de Educación Infantil, así como de las características del alumnado de esta etapa.
- Desarrollar un pensamiento crítico que posibilite procesos de reflexión teoría- práctica y la toma de decisiones sobre situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar procesos de interacción y comunicación con el alumnado de Educación Infantil y Primaria, así como con el tutor de los centros escolares.
- Elaborar el diario de campo que sirva para recoger experiencias y analizar la práctica educativa y para hacer explícitas las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Elaborar una memoria o informe final del periodo de prácticas en la que se refleje:
  - La actuación llevada a cabo durante su estancia en el centro de prácticas
  - El análisis y la valoración crítica de la misma.

Fuente: Guía de las asignaturas de Prácticum I y II. Universidad de Valladolid (2013/2014)

Así mismo, las bases de la guía docente de la asignatura especifican que lo que se pretende es que se viva, experimente y analice lo que ocurre en el aula, se estudie lo que hay que hacer, se pongan en marcha las propias alternativas y se sea capaz de distinguir lo valioso de lo meramente rutinario.

Lo expuesto anteriormente está en consonancia con los siguientes aspectos que exponemos en la tabla 2, en la cual se tratan los detalles del informe que los maestros-tutores de las prácticas deben analizar y evaluar, para junto al coordinador de prácticas, proceder a la evaluación final del prácticum.

**Tabla 2: Criterios de evaluación que debe recoger el maestro- tutor de prácticas**

- Descripción de las incidencias de las prácticas
- Objetivos conseguidos
- Contenidos mínimos desarrollados
- Actividades realizadas
- Situaciones problemáticas y solución adoptada
- Valoración global del proceso
- Aspectos relacionados con la preparación del trabajo escolar
- Aspectos relacionados con la realización del trabajo escolar
- Actitud y cualidades personales y profesionales

Fuente: Elaboración propia a partir de la Guía de prácticum de la Facultad de Educación de Segovia de la Uva (2013/2014 p.6)

Del mismo modo, la adaptación que encontramos en cuanto al desarrollo de prácticas exteriores en la ORDEN EDU/641/2012, es que se pretende que haya informes de seguimiento valorativos del desarrollo del prácticum, de acuerdo con los criterios arriba expuestos, así como realizar un informe de diagnóstico desde el cual proponer acciones de mejora si éstas fuesen necesarias.

### **4.3. Cooperación al Desarrollo**

En este apartado repasamos conceptos básicos relacionados con la Cooperación al Desarrollo. Comenzando por los propios términos de Cooperación al Desarrollo. Un ejemplo de la evolución que este término ha sufrido a lo largo de los años se ve reflejado en cómo han evolucionado las ideas sobre qué es Cooperación y qué es Desarrollo. Es decir, en palabras de Arias y Molina (2008) y Dubois (2006) la noción que se tiene sobre Cooperación Internacional al Desarrollo, se debe a la evolución de contenidos y de estrategias que dependían del contexto, pensamiento y valores dominantes que se tenían sobre el desarrollo y sobre el sentido de corresponsabilidad de los países ricos con la situación de otros pueblos. La Guerra Fría dio lugar al inicio de la idea de responsabilidad social sobre el desarrollo de los países empobrecidos. Sin embargo se entendía el desarrollo como una idea más economicista y que fue evolucionando hacia un concepto de desarrollo mucho más integral y multidimensional, haciendo especial hincapié en el aspecto humanitario.

Esta evolución se puede apreciar, por ejemplo, en las distintas definiciones que encontramos del término comenzado desde la idea clásica descrita por Gómez y Sanahuja (1999):

Conjunto de actuaciones realizadas por actores públicos y privados, entre países de diferente nivel de renta con el propósito de promover el progreso económico y social de los países del sur, de modo que sea más equilibrado en relación con el norte y resulte sostenible. (1999, p.17).

Por otro lado, si analizamos una definición más actual, se puede observar cómo esta idea es mucho más amplia y recoge más aspectos que el puramente económico. Celorio y López (2007) que exponen que

La Cooperación al Desarrollo aglutina el conjunto de políticas, actividades, proyectos y programas elaborados para colaborar con personas, pueblos, regiones o países que precisan de apoyos para mejorar sus condiciones de vida, para desarrollar plenamente sus potencialidades hasta alcanzar una vida digna y autónoma. (Celorio y López, 2007, p.63)

Un problema social actual que encontramos es que, como exponen Ferrer y Jiménez (2005), la Cooperación al Desarrollo no es especialmente popular y cada vez menos, dada la gran desconfianza generada por las ONGs y el hecho de que, a pesar de que los estados y asociaciones han buscado y llevado a cabo numerosos proyectos, aun así siga existiendo pobreza, no es un aspecto alentador ni motivador para las personas. Idea que en esta misma obra, entre otras razones, se explica por la falta de organización y colaboración de los diferentes estados y organizaciones para remediarlo.

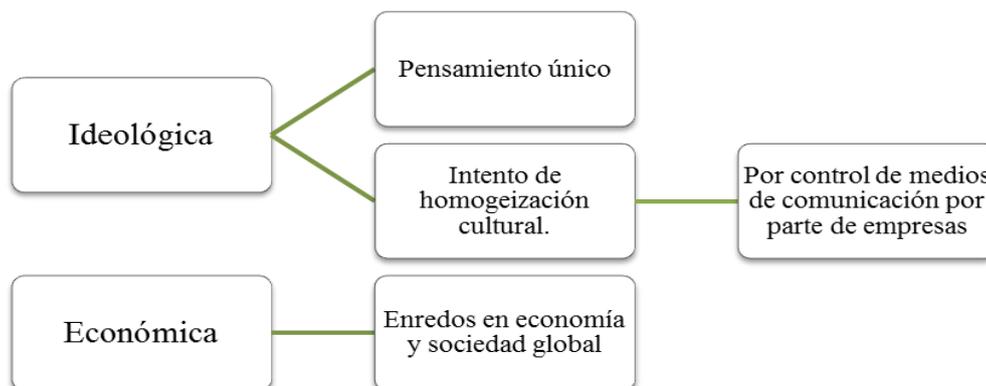
Nos gustaría terminar este apartado con la idea de solución que aporta Khander (2005) cuando afirma que la solución a toda esta problemática sería incitar a los estados en la cooperación como una forma de solidaridad y no como un aspecto más de la política que atrae votos.

Del mismo modo se están desarrollando nuevas ideas como la que la ayuda inclusiva ofrece al dar un giro de pensamiento sobre dónde colocar el foco y así conseguir una cooperación más inclusiva, más amplia satisfaciendo más las necesidades de los colectivos desfavorecidos. Desde esta nueva perspectiva nos gustaría resaltar la necesidad de involucrar a los miembros de la sociedad civil para que puedan defender sus derechos.

Si bien en el apartado de la justificación hemos mencionado algunos de los efectos de la globalización, nos gustaría adentrarnos un poco más y exponer el concepto de González-Tablas,

(2000 en Calabuig y Llanos, 2010), que Agrupa las dimensiones de la globalización en tres grandes tipos de los que nos gustaría destacar dos. Tal y como observamos en la Figura 2.

**Figura 2: Esquema expositivo de efectos en las dimensiones de la globalización**



Fuente: Elaboración propia basada en Calabuig y Llanos (2010)

Profundizando en las ideas que acabamos de exponer pensamos que desde esta perspectiva globalizadora y de exceso de información lo que se está consiguiendo es que las personas bloqueen la sensibilización por los problemas del mundo y así no actúen en consecuencia. Y es algo que como educadores y educadoras debemos evitar, por eso desde la universidad y desde la escuela debe fomentarse una educación en valores y una Educación para el Desarrollo.

Es por eso que entre los actores que pueden estar implicados en la Cooperación al Desarrollo, tal y como mostramos en la tabla número tres, encontramos la Universidad.

**Tabla 3: Actores del Sistema de Cooperación Internacional al Desarrollo.**

<b>ACTORES PÚBLICOS</b> (Norte y Sur)	Organismos multilaterales: vinculados al sistema de NNUU, de carácter financiero, UE
	Estados: Ministerios, Agencias de Cooperación, otros
	Administración autonómica y local
	<b>Universidad y otras entidades</b>
<b>ACTORES PRIVADOS</b> (Norte y Sur)	ONGD (Asociaciones y Fundaciones)
	Empresas
	Sindicatos y otros colectivos sociales

Fuente: Calabuig y Llanos (2010).

Puesto que la Universidad es uno de los actores implicados dentro de la Cooperación al Desarrollo, pasamos a describir en el siguiente apartado cómo se concreta esta relación.

#### **4.4. Cooperación al Desarrollo y universidad**

Como se concluye de lo anteriormente expuesto, la Cooperación al Desarrollo es un ejercicio de responsabilidad social, es decir, es la sociedad en su conjunto la que debe trabajar y actuar al respecto. Tal y como afirman Calabuig y Llanos (2010), las universidades tienen una especial valoración en las estrategias hacia el desarrollo, debido al destacado papel que juegan en la sociedad, pues son un espacio idóneo para la investigación, el conocimiento y la sensibilización de la amplia problemática que condiciona el desarrollo de los seres humanos en todas las partes del mundo.

Desde la Universidad se puede dar y de hecho se da un nuevo empuje para romper con la hegemonía de ONGs que hasta ahora se habían encargado de la Cooperación al Desarrollo y que han conseguido crear una gran desconfianza y descontento en la sociedad.

Esta relación la vemos descrita y explicada en diferentes ámbitos como se muestra a continuación en la Ley orgánica 4/2007 de Universidades en el artículo 92:

La Universidad fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de Cooperación Internacional y solidaridad. Así mismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, al desarrollo sostenible y el respecto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario. (Ley orgánica 4/2007 de Universidades, en el artículo 92)

Del mismo modo vemos en el artículo 31 de la Ley 23/1998 de Cooperación Internacional al Desarrollo, cómo se argumenta esta relación:

El estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, universidades, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales que actúen en este ámbito, de acuerdo con la normativa vigente y la presente Ley, Atendiendo a las prioridades definidas en los artículos 6 y 7. (Ley 23/1998 de Cooperación Internacional al Desarrollo, artículo 31)

Otro aspecto importante sobre la relación entre Universidad y Cooperación al Desarrollo son los y las estudiantes, por lo que estamos de acuerdo con lo que desde el artículo 66 del Estatuto Estudiante se afirma:

Las universidades deberán favorecer la posibilidad de realizar el prácticum (obligatorio en algunas titulaciones y voluntario en otras) en proyectos de Cooperación al Desarrollo y participación social en los que puedan poner en juego las capacidades adquiridas durante los estudios lo que implica el derecho al reconocimiento de la formación adquirida en estos campos. (Ley Orgánica 1791/2010, artículo 66)

Así mismo, nos gustaría añadir las ideas que desde la comisión de Cooperación al Desarrollo del CEURI-CRUE<sup>1</sup> del código de conducta de las universidades en materia de Cooperación al Desarrollo, plantean en su artículo 12 cuando exponen:

La Cooperación al Desarrollo es parte esencial del compromiso social de la universidad y como tal no puede entenderse como una actividad extraacadémica ni restringida a compromisos individuales, sino integrada en el conjunto de actividades que le son propias. Ello implica que la universidad debe comprometerse institucionalmente con esta tarea, apoyándola con medios técnicos, humanos y financieros, sin que la misma deba recaer únicamente en aquellos colectivos más sensibilizados, o ser considerada como una opción de carácter individual, al margen de las actividades académicas. (CEURI-CRUE, 2000, artículo 12)

De todo lo comentado con anterioridad Miñano y Gimeno (2012) explican que la Universidad ha de ser una institución abierta y adaptada a su contexto social y la realidad actual de interdependencia y estructura en red, que es el mundo en el que vivimos hoy.

Se hace necesario resaltar que las relaciones que ejercen las universidades con el sur no son siempre proyectos de Cooperación al Desarrollo. Pues como afirman Calabuig y Llanos (2010), en muchos casos estas acciones están más cerca de ser políticas de relaciones internacionales que una estrategia de cooperación que favorezca el desarrollo humano en los sectores más necesitados.

Entre los diferentes ámbitos en los que desde las universidades se trabaja para el desarrollo, Calabuig y Llanos (2010) hacen una agrupación en 4 grandes tipos (actividades en el ámbito de la educación, la investigación para el desarrollo, actividades propias de la cooperación interuniversitaria y colaboración con otros actores). De las cuales nos interesa sobre todo el

---

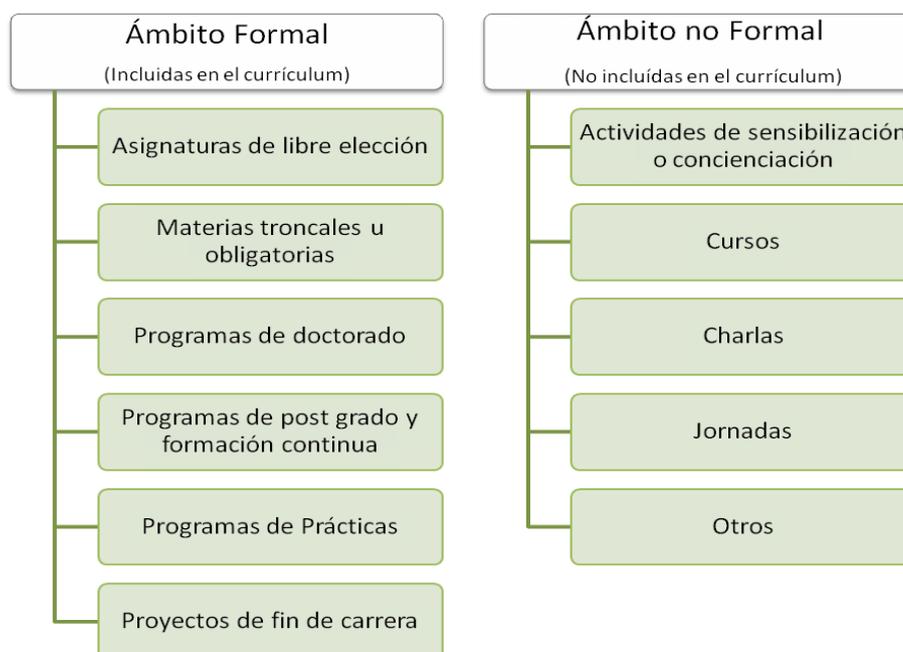
<sup>1</sup> CRUE, fue una comisión de rectores de 5 universidades que se unieron en un momento con la intención de comprometerse con los objetivos de la convergencia universitaria europea evolucionando con las universidades. Es decir, *entre sus fines tiene la articulación de un cauce efectivo, ágil y representativo de las instituciones universitarias españolas y de éstas con las asociaciones universitarias de otros países; la promoción, gestión y desarrollo de la educación superior y la investigación; la cooperación de las universidades públicas y privadas españolas entre sí y con otras extranjeras; el intercambio de información y la realización de estudios, informes y recomendaciones. Superada la fase de creación y de arranque, los primeros pasos y la configuración de una estructura organizativa interna, la CRUE se pone en escena en el ámbito universitario y en la sociedad, en el plano nacional e internacional, y comienza a darse a conocer y a desplegar un amplio abanico de actividades, proyectos y programas que se extenderán a lo largo de los diez años de su existencia.* Acta funcional de la CRUE (2004)

primer tipo, pues habla de las actividades relacionadas con el ámbito de la educación, pues como bien remarca La Carta Magna de las Universidades Europeas (Bricall, 2000), al definir la función educativa:

Aquella que procura el desarrollo de las facultades que potencien las capacidades para el desempeño del ejercicio profesional, aproximando de forma crítica el conocimiento, entendiendo el término crítico como sinónimo de independencia y autonomía de cualquier poder, ya sea de tipo económico, político o religioso, concepción crítica que deriva de la función de descubrir, transmitir, aplicar, conservar y superar el conocimiento. (Bricall, 2000)

Desde esta perspectiva podemos destacar dos ámbitos de actuación, en materia de educación, extrapolables a la Universidad.

**Figura 3: Esquema de las actuaciones de las universidades en Cooperación Internacional al Desarrollo**



Fuente: Elaboración propia a partir de Calabuig y Llanos (2010)

Todas estas actividades del ámbito formal constituyen en realidad actividades propias de la universidad pero de forma específica están orientadas a ámbitos de Cooperación al Desarrollo. Como apunta Unceta (2007), el Alumnado de Magisterio debe realizar prácticas en centros o instituciones relacionadas con la docencia colegios, etc. Sin embargo, se puede considerar que éstas pueden formar parte de actividades de Cooperación al Desarrollo cuando dichas prácticas son realizadas en cualquier ámbito educativo, escuelas, programas de alfabetización, en un país en vías de desarrollo.

Otra diferenciación sobre la tipología de las actividades relacionadas con la cooperación llevadas a cabo en las universidades españolas las encontramos en Unceta (2007):

- *Actividades en el campo de la formación de grado y postgrado.*
- *Acciones en el campo de la investigación*
- *Asistencia técnica y proyectos de desarrollo llevados a cabo en otros países*
- *Actividades de difusión y sensibilización.*

El mismo autor describe la relación que estas actividades pueden tener con respecto a la Cooperación al Desarrollo.

- a) *Acciones que pueden representar una contribución objetiva de la universidad al objetivo del desarrollo o al fortalecimiento de la solidaridad y la cooperación.*
- b) *Actividades que responden específicamente a un impulso solidario en el ámbito de la Cooperación al Desarrollo de los colectivos o estamentos universitarios que las promueven.*

En los últimos años las universidades españolas han hecho grandes avances en el proceso de institucionalizar la Cooperación al Desarrollo. Así como en su introducción como actividad universitaria propia y su integración al conjunto de las funciones propias de la Universidad. De esta forma se ha llegado a gestionar de diferentes maneras la participación desde las universidades en Cooperación al Desarrollo y, el único rasgo en común de estas gestiones es la heterogeneidad, pues todas conforman un panorama variado y en continuo cambio. (Unceta 2007)

En palabras de Arias y Molina (2008), no se pretende que esta complejidad, heterogeneidad y variedad de tipología de las tareas, así como sus procedimientos operativos, dejen de tener su especificidad y singularidad. Al contrario, deberían aprovecharse estas potencialidades y orientarlas en la búsqueda de la complementariedad y el fortalecimiento del sistema de las políticas de solidaridad internacional.

Podemos observar que se ha experimentado una gran evolución en la participación de las universidades ya que cada vez son más las universidades de toda España que tienen algún tipo de participación. Aunque sus gestiones y actividades son varias, cabe destacar las universidades Complutense y Autónoma de Madrid, la de Granada, Jaume I de Lleida y Politécnica de Valencia pues llegan a tener un vicerrectorado que, aun con denominación diferente, refleja su compromiso con la cooperación. (Unceta, 2007)

Entre otras razones, la aprobación de la ESCUDE<sup>2</sup> por parte de la CRUE fue el mecanismo impulsor de procesos de reflexión y debate, así como de la institucionalización, de la Cooperación al Desarrollo por parte de las universidades dedicando recursos humanos y económicos para su puesta práctica.

La constatación de la CEURI-CRUE, así como el desarrollo de la ESCUDE, ha dado lugar a la consolidación de espacios de encuentro entre las universidades para debatir y coordinar las diferentes estrategias de cooperación, creando un gran número de jornadas y seminarios sobre la Cooperación Universitaria al Desarrollo.

En la justificación de la creación del ESCUDE (2000) encontramos que se defiende la Cooperación al Desarrollo como una parte de la Cooperación Internacional y se resalta que la realizada desde las universidades no debe confundirse con ayuda humanitaria, por lo que se exige un esfuerzo de las contrapartes.

Pero sobretodo nos gustaría destacar que en los últimos tiempos se ha producido una gran reflexión sobre el papel de la Universidad como agente social de la Cooperación, sobre las experiencias concretas de trabajo, los diferentes modelos de gestión y las mejores prácticas en cuanto a la coordinación de la universidad en otros agentes sociales. (Unceta, 2007)

Como señalamos con anterioridad, es un deber social y ético que la Universidad participe de las estrategias y proyectos de Cooperación al Desarrollo. Fundamentado este hecho por parte de la ESCUDE (2000) en el objetivo de la búsqueda de las mejoras sociales, la modificación de las estructuras injustas, ineficientes e irracionales, a través de programas que incidan en la generación y difusión de conocimiento, en la formación de las personas y en la potenciación de proyectos.

Queremos resaltar el papel importante que desde la Universidad se busca en relación a la Cooperación al Desarrollo. Queremos resaltar el importante papel que tiene la Universidad respecto a la Cooperación al Desarrollo ya que es la encargada de formar profesionales del futuro y en su mano está que puedan actuar de forma ética y responsable independientemente de su profesión y de dónde se ejerza su labor.

---

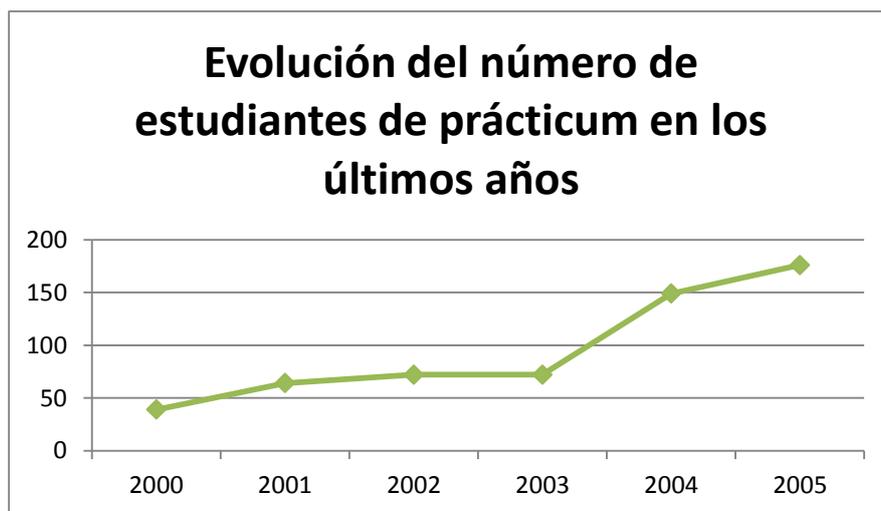
<sup>2</sup> ESCUDE (Estrategia de cooperación Universitaria al desarrollo). Documento aprobado en Córdoba en Marzo de 2000 por el plenario del CEURI y adoptado por la CRUE. Donde se recogen las diferentes enmiendas, comentarios y sugerencias sobre la cooperación al desarrollo dentro del ámbito de la universidad como relaciones internacionales. Vicerrectorado de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Universidad de Córdoba.  
<http://www.ua.es/es/internacional/prog07/docs/legislacionESCUDE.pdf>

Puesto que nuestro interés se centra en la relación del prácticum obligatorio en las nuevas titulaciones de Grado con voluntariados nos centraremos ahora en este aspecto gracias a las aportaciones de Unceta (2007). Para lo que comenzar señalando que la obtención de información ha adolecido de numerosas limitaciones, entre otras razones, porque este tipo de actividades se llevaba a cabo a espaldas de oficinas o estructuras de cooperación.

Los prácticum en países empobrecidos comenzaron más bien como proyectos personales de los propios alumnos o de los profesores que ya colaboraban con ONGDs. Y es ya en los últimos años tras la extensión de estas prácticas cuando los vicerrectorados u oficinas de cooperación han empezado a intervenir apoyándolas y buscando financiación o apoyo logístico (Unceta, 2007).

En el siguiente gráfico se observa la evolución del prácticum en Cooperación al Desarrollo del 2000 al 2005.

**Figura 4: Gráfico de la evolución del número de estudiantes de prácticum de (2000 a 2005)**



Fuente: (Unceta, 2007, p. 65)

Pese a que esta gráfica puede parecer un poco anticuada, nos permite observar el crecimiento que ha tenido el prácticum en países empobrecidos en estos años. De tal forma que nos permite hacer una idea de la continuidad de estos últimos años en la multiplicación de estudiantes que realicen prácticum en países empobrecidos. Esta reproducción y extensión no es, sino un reflejo del éxito de éste tipo de experiencias vividas por los estudiantes.

En nuestro centro ha ocurrido algo similar, ya que el primer año que se ofertó sólo acudieron tres estudiantes, este segundo año hemos sido un total de 15 y ya se calcula una suma de una veintena para el próximo año.

Así mismo, como podemos observar en el marco de las universidades españolas en estos últimos años se ha producido un cuantitativo y cualitativo aumento en la creación de la normativa y gestión de las estructuras solidarias. (Artigas, Unceta, Salvá, Escribano y Bennassar, 2012)

## 5. METODOLOGÍA

Esta investigación ha sido realizada a través de un estudio de casos, sobre la realización de las asignaturas de prácticum I y II en Larabanga (Ghana). En este apartado trataremos de presentar los aspectos de metodología y diseño que hemos aplicado a la investigación.

### 5.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN ADOPTADO: ELECCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

A la hora de llevar a cabo cualquier investigación es necesario conocer y responder al paradigma que más se ajuste a los intereses y necesidades. Por ello y por las características de esta investigación, hemos elegido el paradigma interpretativo, ya que tiene en cuenta el fenómeno investigador en su totalidad y relaciona a la investigadora con el objeto investigado.

La obtención de datos se ha realizado a través de una metodología cualitativa, debido a que esta investigación persigue el conocimiento de la realidad vivida en Ghana a través de las distintas experiencias. En este caso se realizará a través de las palabras habladas o escritas de las personas que de algún modo han participado en esta experiencia.

Denzin y Lincoln (2005) explican cómo la investigadora o investigador cualitativo pretende estudiar las cuestiones en su ambiente natural, a través de la búsqueda de significados de la interpretación de los fenómenos que les dan las personas. Es decir, “la investigación cualitativa supone un acercamiento naturalista e interpretativo al mundo” (Denzin y Lincoln, 2005, p.8).

Así pues, en esta investigación se pretende conocer las vivencias, pensamientos y experiencias de los futuros maestros y maestras que han realizado su prácticum en Ghana, así como las opiniones y análisis del tutor de prácticas de la Universidad de Valladolid, para buscar el sentido más profundo de la realidad vivida, indagando en el por qué y cómo para así poder buscar alternativas.

Según la definición de Barba (2013), la investigación cualitativa supone: “Adoptar un modelo que se base en el trabajo de campo, en la realidad docente buscando la interpretación o la transformación de un grupo educativo” (p.24).

## 5.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Hemos optado por emplear el estudio de casos porque consideramos que es la herramienta más idónea para abordar nuestro objetivo de estudio, su contexto, su particularidad y complejidad. Pues según Stake (1998) lo que se puede esperar de los estudios de casos son descripciones abiertas debido a la comprensión a través de la experiencia y de las realidades múltiples.

En el estudio de casos es muy importante la figura de la investigadora por su función interpretativa constante, la necesidad de su mirada atenta a todo lo que surge, así como al acento situado en el trato holístico de los fenómenos (Stake, 2005).

En palabras de Stake (1998) “siempre que sea posible debemos elegir casos fáciles de abordar sin complicación a la hora de la indagación”. Debido a que todos los participantes, además de mi propia experiencia, son personas de mi misma Universidad, no he tenido muchas complicaciones para poder acceder a las personas y realizar así la investigación.

## 5.3. METODOLOGÍA

En este apartado, una vez aclarado el método y diseño de nuestra investigación, vamos a exponer la metodología para la obtención de datos utilizados y análisis de los mismos. Buscamos indagar en la medida de lo posible la realidad educativa en Larabanga y mejorarla en beneficio tanto de los futuros docentes que allí asisten como de los alumnos y alumnas de la escuela.

A continuación analizaremos el rigor del estudio.

### 5.3.1. Metodología para la obtención de datos

La recogida de la información se ha realizado a través de diferentes técnicas e instrumentos que ayudan a acercarnos a los datos y al contexto de estudio. Teniendo en cuenta que serán analizados por la investigadora, que como ya hemos mencionado, es la principal técnica de recogida en los enfoques cualitativos. “Todas las técnicas pasan por la persona o personas que investigan, ya trabajen de forma conjunta con otras o por separado” (Tójar, 2006).

Las técnicas e instrumentos empleados para la obtención de los datos se encuentran detallados en la siguiente tabla:

**Tabla 4: Técnicas e instrumentos utilizados**

Técnicas e instrumentos	Aplicación de las técnicas e instrumentos
<b>Entrevistas personales (semiestructuradas)</b>	A una alumna del primer prácticum y al tutor de prácticas de los distintos alumnos y alumnas que han realizado esta experiencia. (Segovia, Campus María Zambrano)
<b>Entrevistas escritas vía correo electrónico (Estructuradas)</b>	A un conjunto de 5 alumnas que han realizado esta experiencia <sup>3</sup>
<b>Análisis de Documentos</b>	Memoria de Prácticas y Diario de la propia investigadora y de otra compañera que ha realizado esta experiencia en Agosto de 2013. Legislación vigente sobre formación del profesorado, en concreto la relacionada con el prácticum
<b>Observación Participante</b>	Diario de prácticas

Fuente: Elaboración propia

Las características y el número descriptivo de cada entrevista se encuentra añadido en el apartado de Anexos, en el Anexo 10.

### Observación participante

Esta técnica hace referencia a que el investigador o investigadora está en la acción e interviene. En nuestro caso la observación se ha llevado a cabo a lo largo de un mes y medio, debido a la experimentación de la investigadora del prácticum en Ghana, esta técnica ha sido llevada a cabo a la hora de recoger algunos datos e informaciones en el diario de prácticas y la memoria de prácticas. (Anexos 1 y 2)

### Entrevistas

Entendida como “una conversación con un fin determinado” (De Lara y Ballesteros, 2001, p.314). Es decir, es una técnica por la que, a través de la interacción verbal de dos personas o un conjunto de personas, se obtiene un conjunto de datos previamente buscados.

El primer tipo de entrevistas empleadas pueden ser consideradas semiestructuradas, pues al realizarlas cara a cara con las personas entrevistadas, a través de un conjunto de preguntas como

<sup>3</sup> Aunque pueden considerarse como un número reducido hemos de comentar que ha sido complicado conseguir la colaboración de los alumnos que han asistido a esta experiencia. Aún así argumentar que para un Trabajo de Fin de Grado consideramos que la información es más que suficiente.

guión de la conversación, pero también propiciando que se traten temas que no se habían contemplado al principio. Éstas han sido grabadas en formato de audio, con la autorización de las personas que han participado, y su transcripción se encuentra en los anexos (anexo 3 y 4).

Las entrevistas escritas fueron enviadas por correo a todos los alumnos y alumnas de la Universidad de Valladolid participantes hasta el momento, para así recoger el máximo número de opiniones del proceso evolutivo que ha sufrido este movimiento, desde que comenzó el curso 2012-2013 con los primeros alumnos y alumnas. Entrevistas incluidas en el apartado de anexos (Anexo 5, 6, 7, 8 y 9).

Como ya hemos mencionado se establecieron unas preguntas con la intención de acercarnos y clarificar en mayor medida los objetivos de la investigación. Stake (1998) considera que no se deben plantear preguntas generales, por lo que hemos intentado concretarlas al máximo. Las preguntas de investigación se elaboraron tras establecer los objetivos de la investigación, en el tercer apartado de este trabajo y son las siguientes:

*¿Cómo valoran los y las estudiante este prácticum?*

*¿Cómo valoran a nivel formativo esta experiencia? ¿Y a nivel personal?*

*¿Qué aspectos didácticos y metodológicos han aprendido?*

*¿Qué opinan de los recursos de la escuela y su organización?*

*¿Cómo valoran las características culturales y físicas de la escuela en Ghana?*

*¿Cómo se sintieron al no tener maestro-tutor de prácticas?*

*¿Cómo se sintieron los maestros de Infantil al dar a primaria?*

*¿Qué valoran más el aprendizaje humano o el profesional?*

#### **Otros instrumentos para la obtención de datos:**

**Memoria de prácticas.** Este instrumento ha sido utilizado para analizar más profundamente los diferentes aspectos formales y técnicos de la escuela en la que se han realizado las prácticas, así como valorar las críticas y análisis previos que ya habíamos realizado. (Anexo 1)

**Diario de prácticas.** Este instrumento ha sido utilizado para recabar mayor información del día a día y analizar con precisión los aspectos personales y profesionales vividos.

Ambos documentos, como hemos expuesto con anterioridad, están elaborados de forma conjunta con otra compañera, pues la investigadora compartió la experiencia del prácticum de Ghana con esta persona.

### 5.3.2. Metodología para el análisis de los datos

En la metodología de investigación cualitativa, el análisis de datos se realiza a lo largo de toda la investigación, de forma simultánea con la recogida de los mismos (Stake 1998).

El proceso que hemos establecido para el análisis de los datos recogidos, se basa en técnicas de codificación y categorización. Esta técnica consiste en la revisión profunda de los datos obtenidos a través del establecimiento de categorías, como expone Martínez Miguelez (2006):

Este proceso trata de asignar categorías o clases significativas, de ir constantemente diseñando y rediseñando, integrando y reintegrando el todo y las partes, a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, párrafo, evento, hecho o dato (p.9).

### 5.3.3. Análisis del rigor de estudio

Este tipo de estudios, a veces, es criticado por la falta de objetividad por parte del investigador o investigadora, ya que como forma parte de todo el proceso y de la interpretación de datos, pueden influir sus prejuicios y modificar la información. Por esta razón queríamos destinar este apartado a contrarrestar esta visión, mostrando la rigurosidad del estudio con una serie de criterios de credibilidad además de la fundamentación ético-metodológica de la investigación.

#### 5.3.3.1. Criterios de credibilidad

Estos criterios fueron denominados así por Guba (1983) como alternativa a las valoraciones, críticas y análisis de los estudios etnográficos y cualitativos, con la intención de desarrollar unos criterios adecuados al propio paradigma. Por ello vamos a seguir los siguientes criterios:

- 1- *Credibilidad*. Es la veracidad de la información. Para lo cual en la investigación se ha buscado la máxima información de calidad a través de la triangulación: se han realizado entrevistas a los alumnos y alumnas implicados, al tutor del prácticum y se ha realizado

el análisis del diario y memoria de prácticas de la investigadora y una compañera. De esta forma se consigue este aspecto de veracidad en la investigación.

2- *Transferibilidad*. Los resultados obtenidos y la información son relevantes para el contexto en el que se lleva a cabo y que puedan servir de orientación para posibles trabajos futuros de otras personas. En este sentido hemos detallado minuciosamente el contexto donde se ha llevado a cabo la situación a investigar.

3- *Dependencia*. Estabilidad de la información. Las estrategias utilizadas han sido:

- Descriptores de bajo nivel inferencial: los datos obtenidos de las grabaciones han sido transcritas literalmente y se encuentran recogidas en el apartado de anexos (anexos 3y 4)
- Trabajo en equipo: La valoración y las aportaciones se han realizado bajo la supervisión de la tutora, con la ayuda de alguna compañera.
- Datos registrados automáticamente: Con las dos entrevistas realizadas en grabaciones de voz.
- Métodos solapados: La variedad de métodos utilizados e instrumentos para la obtención de datos se complementan entre sí.

4. *Confirmabilidad*. Los datos obtenidos pueden ser confirmados por otras vías o personas.

Para garantizar la neutralidad del análisis hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- Saturación: Es el proceso que se entiende como la recopilación de pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1989). Para que en este estudio se aceptase cada categoría o subcategoría debía aparecer varias veces.
- Descripciones minuciosas de los hechos contextuales en los que se expresan las personas entrevistadas.
- Aportación de pruebas documentales, de tal forma que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas.

Triangulación de métodos y personas: Para la realización de la investigación se han utilizado diferentes recursos metodológicos, en nuestro caso la participación y vivencia de esta experiencia por parte de la investigadora a través de la presentación de la memoria y el diario de prácticas, entrevista personal al profesor del prácticum y entrevistas a los alumnos participantes de dicha experiencia.

### 5.3.3.2. Implicaciones ético-metodológicas.

Además de toda esta selección de aspectos metodológicos que se ha llevado a cabo en la investigación, es necesario adoptar unos compromisos éticos que guíen todo el proceso. La más compleja es la relación que se mantiene con las personas que forman parte del proceso de investigación, debido a que puede influir en la metodología de la investigación y en el uso de la información obtenida. En este sentido la investigación debe asegurar los derechos fundamentales de integridad de los participantes en la misma.

Debe resaltarse una importante consideración: el objeto de estudio es una experiencia que ha sido vivida por la investigadora y por compañeros y compañeras de carrera. Este hecho ha favorecido el acceso a la información y conocimiento del objeto de estudio, pero en ningún caso ha influido sobre los resultados del estudio, ya que se han analizado críticamente y en todo momento; la investigadora ha tenido libertad para extraer sus propias conclusiones de todos los datos aportados y no sólo de su propia experiencia.

El presente estudio es solo una iniciación a la investigación cualitativa, puesto que para llevar a cabo un estudio realmente científico, sería necesaria la puesta en práctica de un mayor número de técnicas e instrumentos de investigación y mayor tiempo de observación de campo, consiguiendo así mayor cantidad de datos y contar con más información contrastable, e incluso sería interesante prolongar más la investigación para ver no sólo la puesta en marcha del proyecto, sino también su consolidación.

### 5.3.4. Cronología del proceso de investigación

El estudio de casos se centra en analizar y valorar la experiencia de realizar el prácticum en Ghana que se viene desarrollando desde el curso pasado de 2012 y 2013.

**Tabla 5: Temporalización del trabajo**

<b>Tareas</b>	<b>Temporalización</b>
<b>Formación y recopilación de documentos</b>	Febrero de 2014
<b>Diseño de los instrumentos para la recogida de información</b>	Abril 2014
<b>Realización de las entrevistas personales</b>	Mayo 2014
<b>Realización de las entrevistas vía correo electrónico</b>	Mayo de 2014
<b>Tratamiento de los datos obtenidos y su análisis</b>	Junio de 2014

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los datos ha sido realizado a través de un sistema de categorías. Estas categorías están dispuestas de forma que den respuesta a los objetivos planteados para este trabajo. Son las siguientes:

- *Valoración de los positivos y a mejorar de la experiencia*
- *Valoración a nivel profesional de realizar las prácticas en este contexto*
- *Valoración del cumplimiento o no de los objetivos y competencias básicas del prácticum*
- *Valoración de la falta del maestro-tutor de prácticas*
- *Valoración de la experiencia para Educación Infantil en concreto.*
- *Valoración de los aspectos personales*

## **6. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO DEL CENTRO**

Debido a que ésta es una experiencia bastante diferente a lo que podemos encontrar en relación a la educación en España, a continuación se describe brevemente la educación en Ghana.

### **6.1. EDUCACIÓN EN GHANA**

La formación y escolarización educativa ha aumentado considerablemente los últimos años, llegando a conseguir que casi la totalidad de las personas se escolaricen. Sin embargo, esta realidad se complementa con el temprano abandono de los estudios por parte de los niños y niñas. El caso de las niñas es considerablemente peor pues la mayoría no terminan ni la educación primaria: el matrimonio se contempla desde los 15 años, si no antes, y ya se dedican al cuidado de sus hijos y casas familiares.

En el siguiente esquema se reflejan la edad de los alumnos y alumnas en cada etapa, frente a los niveles educativos de España. Mostramos lo que oficialmente debería ser; sin embargo, desde mi experiencia aclaro que estos datos pueden variar sustancialmente a causa de las repeticiones de curso y el escaso control de los expedientes académicos de los niños y niñas.

Figura 5: Esquema comparativo Cursos en Ghana y España



Fuente: Elaboración propia

Debido a que la economía, como ya hemos comentado, se desarrolla mayoritariamente en el sector primario, provoca que el calendario escolar se organice según los tiempos de la granja, pues los adultos necesitan de la ayuda de los alumnos y alumnas para el cuidado y mantenimiento de sus granjas. Es decir, la educación está poco considerada pasando a formar parte de un segundo plano de necesidades.

Además, cabe destacar, debido a nuestra experiencia y la falta de información, que no existe un calendario oficial, como sucede en España, hay muchos menos días de clase. De nuevo como reflejo de la falta de consideración que tiene la educación.

Me gustaría compartir una opinión que pude escuchar de una persona Ghanesa:

Las familias no entienden la importancia de la educación, pues por muchos estudios que termine, no hay dinero para acabar los estudios superiores y acabará en el granja como su padre y lo que necesita saber para ello se lo pueden enseñar los propios padres.

## 6.2 *BAMBENNINYE BASIC SCHOOL*. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO.

Esta escuela se encuentra a las afueras del poblado de Larabanga, al noroeste del país, como a un kilómetro de distancia del pueblo y 5 Km de Mole National Park, el Safari con mayor extensión de todo el país.

Larabanga es un poblado en el que viven 4000 personas. La mayoría de las personas adultas no han asistido a la escuela, causa del 90% de analfabetismo en la población adulta, y que conlleva a que las opciones de desarrollo en la comunidad se vean bastante reducidas (San Quirico, 2013).

La escuela en la que se lleva a cabo el voluntariado es la privada; se mantiene gracias a la acción de voluntarios de todo el mundo y diferentes ONGs. Se encuentra en condiciones muy precarias, formada sólo por tres edificios, uno de ellos la biblioteca. Y todos ellos en estado de ruina y podríamos decir hasta peligro de derrumbe. La escuela no cuenta con pupitres ni material para todo el alumnado.

El profesorado está compuesto por hombres del pueblo que han conseguido terminar los estudios “Senior High School”: son sólo 3 para más de 300 alumnos. Las constantes aportaciones de voluntarios son los que conforman el cuerpo educativo.

## 7. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo expondremos los resultados extraídos de la investigación. Para ello lo vamos a dividir en apartados según las categorías de análisis expuestas anteriormente, de forma que ayude a dar respuesta a los objetivos.

### 7.1. VALORACIÓN DE LOS POSITIVOS Y A MEJORAR DE LA EXPERIENCIA

A continuación exponemos en la tabla 6 los resultados que hemos encontrado en relación a los aspectos positivos y a mejorar de la experiencia.

**Tabla 6: Aspectos positivos y a mejorar de la experiencia de prácticas en Ghana**

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS A MEJORAR
Falta de material	Conseguir mayor material didáctico y en mejores condiciones para la escuela
	Mejora de las instalaciones y materiales no fungibles
Compartir la experiencia con compañeros	Conocimiento y control del calendario escolar

Compartir las aulas con otros alumnos o alumnas de prácticas	Aulas abarrotadas
Falta de conocimiento de lo que puede ocurrir y de lo que hay	Falta de formación previa específica
Desarrollo de nuevas habilidades comunicativas y valoración de la expresión corporal y musical como forma de comunicación	Falta de control de la lengua Inglesa o el Kamara
Desarrollo de técnicas de planificación y auto-evaluación	Desconocimiento del funcionamiento y organización de una escuela
Puesta en práctica de diferentes teorías metodológicas	
Falta de maestro-tutor de prácticas	Falta de maestro-tutor de prácticas
Desarrollo de múltiples de capacidades educativas (empatía, paciencia, perseverancia, adaptabilidad, creatividad, ...)	
Aprendizaje espontáneo	Aprendizaje espontáneo

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior hay varios aspectos que se consideran positivos a la par que negativos, para comprenderlo mejor desarrollaremos las explicaciones a continuación.

**Falta de material didáctico:** Como no puede ser de otra manera al tratarse de una escuela rural en un país empobrecido, los recursos didácticos, así como cualquier recurso de referencia para los maestros de prácticas, son prácticamente nulos. Esta constatación se menciona en todas las entrevistas y documentos analizados. Además, según se menciona en alguna de las entrevistas, el poco material disponible no siempre está al alcance del alumnado ni existe en cantidad suficiente para éste, del mismo modo que el poco material didáctico consiste en libros de texto que no pueden ser estropeados, ni los alumnos o alumnas pueden disponer de ellos a su interés, pues se espera reutilizar los libros lo máximo posible.

Aunque para todos los voluntarios y voluntarias de la UVa este aspecto fue un reto y supuso dificultades en el desarrollo de estrategias más dinámicas, es cierto que todos argumentan como ayuda a mejorar y desarrollar nuevas habilidades creativas y así ser consciente de que se pueden hacer muchas cosas sin grandes recursos.

**Organización y control del calendario escolar:** En relación a este aspecto todas las respuestas coinciden en que no existe ningún tipo de organización ni control o no se comparte con el voluntariado y se valora como un aspecto a mejorar y concretar. Aunque es cierto que

todas las experiencias son mucho más intensas, pues el aprendizaje no termina en la escuela, si no que podría mejorarse para que los alumnos y alumnas que en el futuro realicen la experiencia sepan los días que van a tener clase y así organizarse y decidir qué tipo de experiencia quieren y que se consiga mantener como un prácticum más formal.

***Aulas abarrotadas y compartidas con otros maestros.*** Todas las respuestas a esta pregunta, a excepción de la alumna que fue en el primer grupo, coinciden en que el número de personas por aula no era constante debido por un lado a la falta de asistencia del alumnado o bien porque se unen estudiantes de clases diferentes. Además, aquellos voluntarios y voluntarias, que estuvieron con los primeros dos cursos de primaria, señalan que eran muy numerosas, superando los 30 ó 40 alumnos y alumnas por clase según los registros aportados por la escuela.

En todos los casos, los alumnos y alumnas de prácticas desarrollaron su labor por parejas o tríos en las aulas; aunque en el primer grupo, las dos alumnas y el alumno de prácticas comenzaron estando solos en las aulas, para también terminar agrupados. Ante esta situación, todos y todas coinciden en cuán positivo ha sido este aspecto en su experiencia. El acompañamiento les ha aportado apoyo y seguridad, les sirvió para ayudarse en la comunicación, arropándose para contrarrestar las dificultades con el inglés. Con esta forma de trabajo consiguieron estar más relajadas y relajados para poder atender la diversidad del aula y transmitir mejor los conocimientos al alumnado de la escuela. Sirvió para compartir y sobrellevar las dificultades de la experiencia, al enfrentarse a un contexto totalmente nuevo y desconocido.

***Los problemas en la comunicación:*** Este aspecto ha sido el que ha presentado mayor divergencia en los resultados. 4 de las respuestas si consideran el inglés como un recurso clave, por lo que exponen que los asistentes deberían controlar y tener un nivel adecuado de inglés para desenvolverse con soltura, confianza y naturalidad en el aula y así realizar una mejor intervención docente. Percibieron la deficiencia de nivel como una barrera a tener en cuenta. Incluso dos maestras de prácticas con un nivel superior al B1 se sintieron así.

Por otro lado, encontramos que el maestro tutor no lo considera como un recurso importante, pues se puede contrarrestar con otras habilidades del docente. En la misma línea, 2 respuestas no lo consideran importante y argumentan que con otros recursos comunicativos, se puede conseguir una buena interacción y comunicación.

Todos coinciden en la diferencia del lenguaje con los alumnos y alumnas y los adultos. Se concede más importancia al control de la lengua para comunicarse con los adultos, mientras que

en el aula es distinto. Al trabajar con niños y niñas, la relación maestro o maestra y alumno o alumna es especial y nunca se puede olvidar que más que las palabras comunican los gestos, las miradas y la actitud; para lo que es muy importante la empatía así como la paciencia en el aula.

También cabe resaltar que el inglés, a veces, es inútil para comunicarse con los niños y niñas, pues sólo los de mayor edad y algunos privilegiados controlan la lengua. Por ello, todos los alumnos y alumnas de prácticas desarrollaron diferentes estrategias: el último grupo de tres alumnas se ayudó de un maestro para que les tradujese las explicaciones sobre la materia, y en todos los casos se empleó la expresión corporal, el contacto personal, imágenes, canciones y juegos como recursos que mejorasen esta falta de comunicación. En palabras del maestro tutor de prácticas, las canciones han sido el recurso más empleado y muy interesante, pues han servido para poner en sintonía al alumnado con los maestros y maestras de prácticas, solventando así este lastre en la comunicación.

**Formación Previa.** La falta de ésta fue un aspecto clave y reclamado por la mayoría de los participantes. Sin embargo, hay que entender que este tipo de experiencias son siempre distintas para cada persona. Es cierto que resulta de gran utilidad el poder ser consciente de lo que te puedes encontrar y así poderte preparar mental y emocionalmente además de tener nociones básicas sobre cómo actuar en distintas situaciones, resulta de gran utilidad. En este sentido este año se han organizado y llevado a cabo experiencias y cursos, desde la Universidad, para la mejor planificación y preparación de las personas participantes.

Según el tutor de prácticas de la universidad esta ha sido la mayor diferencia que ha existido entre los grupos. Comenzando con un grupo de dos alumnas y un alumno que fueron totalmente a ciegas sin saber nada de la escuela de Ghana ni de cooperación. El segundo grupo fue con el mínimo conocimiento de algunas cosas que podrían encontrarse, tras asistir a una charla donde el primer grupo expuso su experiencia. Por su parte, el tercer grupo fue con algo más de conocimiento y, tras haber charlado con el maestro-tutor de prácticas de la Uva durante dos horas sobre el prácticum en el extranjero y sobre Cooperación al Desarrollo, enfatizando la importancia de que sean los voluntarios y voluntarias los que se adapten al lugar y no al revés. Y también tratando dudas de aspectos didácticos que pudiesen tener.

Las últimas tres chicas sí que tuvieron preparación y mejor formación, con varias reuniones del tutor de prácticas sobre aspectos didácticos y de cooperación.

Las aportaciones sobre cómo mejorar la preparación se indican a continuación:

- Tener más experiencia en aulas reales para saber actuar ante diversas situaciones que se dan en la escuela y aún más complejas en contextos como éste.

- Vivenciar de alguna manera situaciones que pueden darse, y a través de un grupo dialogar y comentar las limitaciones y posibles soluciones a problemas. Una forma de hacerlo puede ser mediante el enfoque socioafectivo (metodología empleada en la Asignatura de primer curso de Educación para la paz y la igualdad).
- Conseguir mayor conocimiento sobre el lugar y la organización de la escuela, pero sin dar todo hecho, porque el aspecto aventurero y la espontaneidad favorecen el conocimiento propio y hacen desarrollarte más como docente.
- Mayor formación en inglés así como conocimiento de diferentes estrategias para el control de aula.
- Mayor conocimiento de estrategias y actividades de lectoescritura, tareas para el desarrollo lógico-matemático y dinámicas de control de grupo.

## **7.2. VALORACIÓN A NIVEL PROFESIONAL DE REALIZAR LAS PRÁCTICAS EN ESTE CONTEXTO**

Queremos comenzar destacando que el principal aspecto positivo en la formación de los maestros y maestras que han realizado esta experiencia, ha sido el desarrollo de múltiples capacidades imprescindibles para realizar una labor educativa de calidad, entre las que destacan la paciencia y la comprensión de la importancia de la adaptación al contexto social donde se realice la actividad docente. Trabajar con culturas distintas y sin recursos consiguiendo conocerse mejor y así superándose constantemente.

Otros aspectos esenciales que se han extraído de esta experiencia son el aprendizaje de recursos de control de grupo, que todos han tenido que afrontar, valorar y aprender y la habilidad para dirigir y plantear una línea de trabajo y aprendizaje. En definitiva, poner en práctica muchas ideas que han ido surgiendo a lo largo de la carrera. Se desarrolla la consciencia de la importancia de trabajar de forma abierta y basada en la escucha del niño y la niña. Y se Aprende a programar en aulas de diversos niveles formativos.

Un aspecto negativo del que se habla en las entrevistas y hemos podido observar han sido las aulas masivas y la dificultad con el idioma, pues lo más probable es que en un futuro no sirvan, y ahí, hace pasar momentos muy difíciles. Sin embargo, encontramos respuestas que enumeran estos aspectos como positivos, porque les ayuda a crecer y superarse.

*Aspectos del centro y su contexto.* En cuanto a la organización del centro y del equipo directivo es nula. La formación de los profesores locales es inferior a básica, tan solo han superado el nivel escolar superior y carecen de conocimientos pedagógicos ni didácticos, a veces hasta sin interés ni vocación por la labor que se está realizando. no existe consenso ni trabajo en equipo.

Del mismo modo, encontramos alguna referencia hacia los materiales no fungibles, pues la pizarra, los edificios y los pupitres estaban en pésimas condiciones, pudiendo ser los dos últimos considerados hasta peligrosos para la salud y seguridad del alumnado. Este aspecto, sumado a que no hay clases suficientes, ni pupitres para los alumnos y alumnas ocasionó que, en varias ocasiones, las maestras de prácticas tuvieran que dar clases con niños y niñas sentados por los suelos, o detener el curso de las clases debido a la lluvia.

En cuanto a los recursos de referencia que podían encontrarse en la escuela, puesto que las nuevas tecnologías no están del todo disponibles, ni al alcance como podríamos tenerlas aquí en España (cargar un archivo puede necesitar varias horas). Todo lo que podemos encontrar consisten en un conjunto de libros de currículum, donde se detallan los contenidos básicos a alcanzar en cada etapa y sus criterios de evaluación. Y de nuevo todos coinciden que esto sirvió como referencia para conocer y controlar los contenidos que se debían desarrollar, pero enseguida darse cuenta de que el nivel es mucho más bajo y había que trabajar otros más sencillos.

Todo esto sumado a la desorganización del equipo directivo y del profesorado hace que los alumnos y alumnas de prácticas no conozcan todos los aspectos burocráticos, organizativos y de funcionamiento de una escuela en España. Allí cada uno hace lo que cree o considera sin control ni supervisión en las aulas.

La mayoría coincide en que existe desorganización con respecto a que no es un proyecto consolidado, en palabras del maestro-tutor de prácticas, le falta ese aspecto sólido en el que sepas claramente qué tienes que hacer y cómo progresar. Además este descontrol provoca que todo aprendizaje que desde esta perspectiva se consigue sea espontáneo, sin un planteamiento coherente ni una idea clara. Lo que como muchas otras cosas tiene su aspecto positivo y el negativo.

*El tiempo de prácticas.* De las respuestas recibidas, sólo la maestra de prácticas del primer grupo sí cumplió las 10 semanas de prácticas establecidas. Los otros maestros no dieron clase los días que supuestamente debían haber dado: en todos los casos coincidieron fiestas, vacaciones o temporadas sin clases.

En palabras del maestro de prácticas, “es una experiencia totalmente distinta a la experiencia académica reglada”. En estas prácticas el aprendizaje es mucho más intensivo: los días que ahí se viven -en palabras del maestro tutor de prácticas- son “full time”.

***Aulas abarrotadas y compartimiento de aulas.*** Este apartado que ya está descrito antes, nos gustaría completarlo comentando que realmente las capacidades que con esta característica se desarrollan son fabulosas, pero a la vez hay que ser consciente que te da una idea irreal y diferente de lo que el día de mañana en un aula en España te vas a encontrar.

***La coeducación.*** Todas las respuestas coinciden en que la coeducación no existe. El trato diferenciado en cuanto al género es más que notable, ciertamente de carácter cultural muy marcado, por lo que todos los voluntarios y voluntarias han podido observar y entender que en el poco tiempo de estancia resulta muy complejo y casi imposible de cambiar. A pesar de ello, todos sin excepción, han llevado a cabo el trato igualitario como la estrategia predominante para poder “sembrar alguna semilla” y así cambiar algún aspecto.

En el caso de 4 respuestas sí que intentaron dinámicas donde se fomentase la relación entre los diferentes sexos, como sentarles intercalados, mostrarles cómo jugar a juegos estereotipados de un sexo, como la comba o el fútbol, y el uso de juegos cooperativos y colaborativos que les obligase a relacionarse en igualdad.

Efectivamente, como todos argumentan, por el componente cultural, resulta complejo en unos meses tratar de cambiar esta situación y buscar un trato más justo e igualitario, pues se requeriría sobretodo de un trabajo más profundo y constante con las mujeres locales, según nos explica el maestro-tutor de prácticas.

***La comunicación:*** El desarrollo de nuevas habilidades y estrategias de comunicación en la educación como ya hemos mencionado.

***Los alumnos y alumnas.*** Un detalle importante que se ha mencionado en alguna de las entrevistas es el hecho de que a partir de esta experiencia se constata que los niños y las niñas son siempre eso, niños y niñas. Hay actitudes, comportamientos y formas de pensar que son siempre igual aunque hayas crecido en un contexto completamente distinto. Que de estos niños y niñas se aprenden innumerables cosas y son la mejor excusa que un educador debe recordar de por qué está haciendo la labor tan importante que realiza. Es decir, a través de esta experiencia también se desarrolla el conocimiento y entendimiento del funcionamiento de la mente de los niños y niñas.

Confirmar que para poder crear ambientes de aprendizaje es muy importante motivar y hacer partícipes a los propios alumnos y alumnas de su aprendizaje para lo que es imprescindible conseguir el control de aula y un clima que favorezca dicho aprendizaje.

### **7.3. VALORACIÓN DEL CUMPLIMIENTO O NO DE LOS OBJETIVOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS DEL PRÁCTICUM**

Como se puede comprobar en el marco teórico los objetivos que se deben desarrollar en un prácticum pretenden poner en práctica todos los conocimientos e ideas que a lo largo de la carrera se han ido aprendiendo. Como no tenemos información suficiente y creemos que es innecesario ir uno por uno con los objetivos analizaremos a grandes rasgos si se cumplen o no. De la misma manera se realizará con las competencias.

Todas las experiencias coinciden en lo difícil de la planificación y organización debido a las especiales circunstancias de desconocimiento del funcionamiento de la escuela, del bajo nivel del alumnado, diferencias en las edades y conocimientos en las aulas masivas, descontrol en el calendario y descontrol de asistencia.

A excepción de la maestra de prácticas del primer grupo, que sí pudo organizarse un poco mejor y desarrollar una unidad didáctica más estable, los otros maestros cambiaban de metodología, estrategias y formas de actuar de un día para otro, probando mejores formas de resolver las distintas circunstancias, poco comunes para la cultura del mundo occidental.

Aunque esto no refleja la realidad tal y como se encontraría en España, es cierto que esto ayuda a conocer y desarrollar las diferentes metodologías así como el proceso de programación y su necesaria evaluación.

En ningún caso se usó ningún instrumento de evaluación concreto. Evaluaban sus actuaciones a través de la respuesta de los alumnos y alumnas, del diálogo posterior de los maestros y maestras de prácticas sobre cómo habían percibido el desarrollo de las clases, como se planificaba y organizaban las siguientes clases.

Tras años de estudio e investigación sobre la importancia de aunar teoría y práctica y escuchar innumerables veces la importancia de que los alumnos y alumnas sean los protagonistas y el centro de sus aprendizajes, se ha visto reflejado en todas las respuestas, y más en concreto la aportada por el tutor de prácticas de la universidad: en todos los casos se ha buscado conceder protagonismo al alumnado.

Además se debe sumar la dificultad en la comunicación por la lengua; en todos los casos se buscaban formas dinámicas y lúdicas para trabajar, consiguiendo la constante atención del alumnado. El diálogo en las asambleas fue un recurso también valorado, sobre todo en dos maestras de prácticas, el descubrimiento guiado y experimentación de los aprendizajes han sido las metodologías más usadas y valoradas por este conjunto de maestros y maestras de prácticas.

En resumen, una metodología abierta y con diálogo que permitiese aprender mejor. También es cierto que, según el tutor de prácticas, se ha investigado y puesto a prueba de forma crítica numerosas metodologías y distintos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje para poder conocer y trabajar con el más adecuado para este contexto concreto.

Citando al tutor de prácticas “al trabajar en un contexto complejo, en el que no tienen muchas referencias, se han dado cuenta que tienen más capacidades de las que inicialmente pudiera uno pensar”.

Es decir, al haber puesto en práctica diversas estrategias metodológicas y haberse podido encontrar en total libertad con ellas, los alumnos y alumnas de prácticas han conseguido definir su propio estilo de aprendizaje. Además sumado al hecho de compartir aula con otro maestro o maestra ha servido para valorar y disfrutar de las ventajas de trabajar en colaboración con otros profesionales, algo imprescindible en la educación.

Todas las experiencias coinciden en que la constante violencia física, por parte del profesorado hacia el alumnado, fue un hecho difícil de asumir. Todos y todas los participantes la rechazaron y buscaron alternativas a esta situación.

Tres personas exponen que conseguir el control del aula fue muy complicado, pues los alumnos se distraían con facilidad.

Una persona expone que, al haber estado con un maestro de la escuela, éste conseguía más control en el aula.

Es decir, se han desarrollado varias actuaciones alternativas para el control de clase y conseguir un clima que propiciase el aprendizaje. Aunque Predomina la máxima valoración de la música como recurso de control de aula y comunicación y el diálogo o la mediación para la resolución de conflictos. Además, se emplearon rutinas, normas, utilización de juegos o actividades más dinámicas y motivadoras, cambio de actividad para mantener la atención, búsqueda de silencio a través de silencio.

Todas las experiencias coinciden en la dificultad de conseguir el control en el aula al comienzo de la experiencia, pero con el tiempo, los alumnos y alumnas de la escuela de Larabanga, comprendieron y apreciaron el trato sin violencia, consiguiendo una relación más estrecha y aunque muy costosa, conseguir el control de aula por otros medios. En muchos casos este control de aula coincide con el final de la estancia de los alumnos y alumnas de prácticas.

Las estrategias empleadas en algún caso aislado de retirada de privilegios, como expulsión de clases u otros castigos descritos como “usados aquí en España” no surgieron efecto.

Tres alumnas manifiestan haber hablado con el profesorado o equipo directivo al respecto, pero sin resultado efectivo.

Nos gustaría terminar resaltando que puesto que el contexto y situación de la escuela es tan distinto a lo que los españoles estamos acostumbrados decidimos conocer cuál ha sido el aspecto más complejo para poder remediarlo de alguna forma, por eso quisimos saber cuál había sido el momento concreto en el que se hubiesen sentido superados o superadas. De esta pregunta las respuestas fueron:

De impotencia y dolor al observar el trato y violencia física que los maestros de la escuela emplean en contra de los niños y niñas, que aunque el grado varía, es cierto que hay situaciones en las que es absolutamente abusivo y esto ha provocado mucho dolor y desasosiego para los maestros de prácticas que han asistido, teniendo que buscar apoyo en los compañeros y compañeras pues es su cultura y al estar en un país distinto muchos han tenido miedo de hacer algo al respecto. En total de las respuestas son 4 las voluntarias que lo han resaltado.

Po otro lado encontramos 3 maestras que resaltan la impotencia, tristeza y nervios ante su incapacidad de controlar el aula y una maestra que la superaron estas dos características.

No podemos olvidar que como en el resto de prácticums en éste la realización del diario y de la memoria de prácticas han sido obligatorios y en los que se ha recogido la información y aprendizajes oportunos, con sus correspondientes críticas y valoraciones, lo que ayuda a comprender y mejorar la valoración de la experiencia.

Por último decir que el análisis y valoración del centro escolar, así como de los documentos oficiales de éstos no se han podido llevar a cabo por su inexistencia.

#### **7.4. VALORACIÓN DE LA FALTA DEL MAESTRO-TUTOR DE PRÁCTICAS**

Las respuestas de las últimas maestras de prácticas a este respecto son algo más positivas, pues la relación con el maestro tutor de prácticas fue constante, consiguiendo atender a dudas y dar apoyo a estas alumnas de la Universidad. Sin embargo, el resto de las respuestas, que además coinciden con haber cursado su segundo prácticum, valoran la falta de esta figura con consecuencias positivas y negativas:

Aspectos positivos: mayor libertad para desarrollar y explorar las ideas y estrategias pedagógicas más acordes con uno mismo. Afirman que al estar sólo te autocríticas más y valoras más tu actuación, consiguiendo también desarrollar nuevos aspectos, que de otra manera no habrían tenido lugar.

Aspectos negativos: al tratarse de los primeros contactos con un aula real, la ausencia de esta figura ocasionó la falta de apoyo constante, que sirviese de guía y orientación, que resolviere dudas, diese consejos, intercambiase conocimientos, experiencias y significados sobre hechos y circunstancias concretas que suceden en un aula.

Por último, comentar que la relación con el tutor de prácticas de la universidad ha evolucionado, desde un contacto prácticamente inexistente, por lo que la ayuda fue nula, a un contacto algo más estable y de mayor apoyo, desde la preocupación por una formación inicial antes de emprender el viaje y una tutela a través de medios de comunicación casi semanal.

(De tal forma que podría decirse que suple un poco las carencias de esta figura, aunque no del todo, pues el contacto no es instantáneo ni a diario, impidiendo resolver dudas o comentarios urgentes)

#### **7.5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA PARA EDUCACIÓN INFANTIL EN CONCRETO.**

A pesar de que la gran mayoría de los alumnos y alumnas de prácticas que han asistido, han obtenido la titulación de infantil y en la Babennye School han dado clase a cursos de primaria, todos y todas manifiestan que, debido al bajo nivel escolar, no han encontrado grandes problemas para afrontar estas situaciones. Sólo en algún caso sí que se vieron más “atropelladas” a la hora de impartir conocimientos matemáticos, con metodologías más adaptativas y no basadas en la repetición de la Educación tradicional aquí en España.

A pesar de que en este estudio nos hemos centrado en analizar los aspectos más formales y en relación con el prácticum, hay que valorar que todo aprendizaje o situaciones vividas nos afectan en el ámbito personal por lo que no se puede separar, y consideramos conveniente hacer un breve y superficial repaso sobre este aspecto para que ayude en la consolidación de las ideas que se han ido formando al analizar todos los aspectos anteriores.

Valor de la felicidad, del materialismo en el que vivimos sumergidos, el valor de compartir aunque no tengas. Experiencia que ayuda a crecer en ambos aspectos, educándonos a nosotros mientras buscábamos otro fin.

De los aspectos destacados se incide más en lo personal que en lo formal. Con estas experiencias se crece más emocionalmente y como persona, que como maestra. Los niños y niñas, aunque son niños y niñas como los de España, te recuerdan que son una fuente de sabiduría y conocimiento.

Recorrer el mundo, conocer gente, ayuda a ver que buena y mala gente hay en todos los lados, pero viajar da mucho conocimiento y ayuda a abrir la mente.

El maestro-tutor de prácticas de esta experiencia, destaca que, por lo que él ha podido observar, esta experiencia es mucho más enriquecedora en la perspectiva humana.

## **7.6. VALORACIÓN DE LOS ASPECTOS PERSONALES**

Valor de la felicidad, del materialismo en el que vivimos sumergidos, el valor de compartir aunque no tengas. Experiencia que ayuda a crecer en ambos aspectos, educándonos a nosotros mientras buscábamos otro fin.

De los aspectos destacados se incide más en lo personal que en lo formal. Con estas experiencias se crece más emocionalmente y como persona, que como maestra. Los niños y niñas, aunque son niños y niñas como los de España, te recuerdan que son una fuente de sabiduría y conocimiento.

Recorrer el mundo, conocer gente, ayuda a ver que buena y mala gente hay en todos los lados, pero viajar da mucho conocimiento y ayuda a abrir la mente.

El maestro-tutor de prácticas de esta experiencia, así mismo destaca que, por lo que él ha podido observar, esta experiencia es mucho más enriquecedora en la perspectiva humana.

## 8. CONCLUSIONES, RECOMENDACIONES Y REFLEXIÓN PERSONAL

### 8.1. CONCLUSIONES

Para poder comprender y analizar los aspectos positivos y a mejorar de la experiencia de Ghana debemos recordar que es importante tener en cuenta que las características del centro y del contexto son complejas y totalmente distintas a nuestra forma de entender el mundo y la educación. Aunque es cierto que estas diferencias y dificultades son las que hacen que el valor de la experiencia sea mayor. Podemos concluir que los alumnos y alumnas han conseguido superarse más de lo que habían imaginado. Se han expresado y potenciado todas sus capacidades como quizás en otros contextos no hubiesen sido capaces.

Las características extremas de Ghana, llenas de retos y emociones hacen de esta experiencia algo especial y rico en multitud de aprendizajes en diversos ámbitos. Algo que en una escuela normal de prácticas aquí en España sería imposible que ocurriera. De todos los aspectos comentados por las estudiantes nos gustaría destacar el desarrollo de capacidades ya mencionadas, como la paciencia, la capacidad adaptativa a cada situación y la comprensión del valor de la evaluación continua del profesorado para mejorar la práctica. El desarrollo de la perseverancia, no desistir y seguir luchando por la firme convicción de la importancia que en toda sociedad tiene la educación.

A través de todas las dificultades que el idioma a supuesto en la experiencia se ha conseguido entender y valorar aún más el poder del cariño del acercamiento y de las relaciones entre los maestros y maestras y los alumnos y alumnas. Se han conseguido comprobar y desarrollar múltiples estrategias y vías de comunicación ya expuestas que en otras circunstancias quizás no habría sido posible.

No podemos olvidar que como parte de la formación básica y elemental de la universidad hay ciertos criterios y aspectos formales que deberían cuidarse y atenderse debidamente, como son los horarios y calendarios, una adecuada organización y coordinación con la escuela, pues son aspectos básicos, además del conocimiento del funcionamiento de una escuela y de las funciones del maestro y maestra fuera del propio aula. Este aspecto da una idea totalmente superficial y poco cercana a la realidad escolar para la que se supone debemos formarnos y conocer.

Las aulas tan concurridas no será una realidad en España, como tampoco lo será la falta de espacio para el alumnado. Esto dificulta el desarrollo de dinámicas y experiencias metodológicas como por ejemplo, el aprendizaje por rincones.

Todos los alumnos y alumnas al no poder contar con recursos personales que les guíen y aconsejen o muestren el camino de cómo realizar las cosas, han tenido que confiar más en sí mismos, recurriendo a los conocimientos previos de los diferentes movimientos y estrategias metodológicas y adaptándolos a sus características propias fomentando el autoconocimiento y autonomía y así mejorar en la creación de la propia identidad como maestros y maestras, dos de los objetivos básicos de la asignatura. Es decir, son muchas las competencias y objetivos que desde la guía del prácticum se plantean y a través de esta experiencia se alcanzan. Aunque es cierto que de forma diferente, lo que no quiere decir que sea un aspecto negativo.

En concreto, la inexistencia de un maestro-tutor de prácticas de la propia escuela es un claro “arma de doble filo”, pues es una de las bases estructurales y fines de las asignaturas de prácticum y una de las deficiencias para algún voluntario o voluntaria que ha realizado esta experiencia. No obstante, no podemos desdeñar que la ausencia de esta figura ha sido clave para fortalecer y ayudar a crecer a los alumnos de prácticas de la Uva, que han realizado esta experiencia.

Por otro lado, comentar que en la actualidad en España cualquier persona con titulación de Maestro de Educación Infantil puede educar a los niveles más bajos de primaria. Esto sumado a los hechos descritos en el apartado anterior, podemos concluir que estas prácticas, que se realizan en cursos de primaria, puede ser perfectamente desarrolladas por alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Pero eso sí, con la firme recomendación de una formación previa básica de nociones didácticas en aspectos matemáticos y de lectoescritura para primaria, entre otros.

Próximos al fin, queremos destacar el aspecto más relevante en cuanto al interés de este estudio y es que queda claro que esta experiencia ayuda a crecer en la formación como maestros y maestras, por ser un constante reto que exige de las personas lo mejor de sí mismos, para superar cada bache y dificultad que se plantea, poner a prueba sus ideales, los proyectos como futuros docentes, su concepto de la educación y valores pedagógicos y humanos.

Por último, destacar la importancia indudable de este tipo de experiencias en el ámbito personal, de imposible medición, como se ha expuesto en los resultados obtenidos, por ser tan personal, individual y relativo que depende inmensamente de la personalidad de cada individuo.

Ahora bien, ¿es que acaso el aspecto personal es indiferente al formativo? ¿Acaso los maestros y maestras no somos también personas y lo que pase en nuestra vida personal afecta a la profesional? Los maestros y maestras no podemos ni debemos olvidar el aspecto humano: es el objetivo de nuestra labor profesional, nos acerca a nuestros alumnos y alumnas, a nuestros compañeros en la aventura de la educación, familiares, comunidad educativa, etc. Y aquí quiero traer a colación una de las lecciones de la asignatura de TICs, en las que el profesor nos explicó el esquema cíclico de que el maestro es persona, es maestro y educador y ninguna es posible sin la otra.

## 8.2. RECOMENDACIONES

Aunque la respuesta a cómo debería ser o si debería existir una formación previa a esta experiencia, no está del todo definida, tras todo el análisis y argumentaciones de las diferentes posiciones, consideramos que sí que es necesaria y útil una formación previa especializada y concreta, que incluya los aspectos más conflictivos, como la necesidad de conocimiento en dinámicas de control de clase, mejorar los aspectos comunicativos, estrategias para la planificación de aulas de diferentes edades y multitudinarias, mayor conocimiento y control de estrategias dinámicas alternativas para el desarrollo de la lógico-matemática y la lecto-escritura en inglés; a los que habría que añadir los aspectos formales de los que carece la escuela, como la organización y planificación de las clases y una buena constancia de todos los objetivos, rutinas y actividades realizadas.

Por las experiencias y comentarios sobre la formación previa consideramos que no sería aconsejable realizar el prácticum I, sino realizar sólo el II, a pesar de la formación previa es aconsejable haber tenido un mayor contacto y conocimiento de las situaciones en un aula real, para así poder adaptarse mejor a las situaciones de Ghana. Pues enfrentarse por primera vez a un aula sin un apoyo o guía puede perjudicar no sólo en el aprendizaje erróneo de algún aspecto por parte del maestro de prácticas, sino por no conseguir el aspecto más importante, que a veces parecemos olvidar, y que es la educación adecuada de los niños y niñas de la escuela.

Además, para la estancia en Ghana y en concreto en Larabanga, consideramos que el conocimiento de la lengua inglesa sí es importante, para comprender y conocer mejor el contexto y su cultura y así poder actuar y responder a sus necesidades.

Conseguir un mayor control y contacto de lo que sucede en la escuela. De forma que se conozca bien todo lo que sucede y así poder buscar alternativas a las distintas situaciones, que puedan ser menos favorables.

No recomendaríamos a nadie ir sólo, sino en grupos o parejas, para compartir las experiencias y tener apoyo, pues hay situaciones y circunstancias que resultan duras y no podemos cambiar, porque forman parte de la cultura y poder apoyarse en alguien para no juzgar y sobrellevar aquellas circunstancias que sean más dolorosas, así como celebrar y compartir las más emotivas y especiales, las hace más reales y menos oníricas.

Pero en todo este análisis persiste una duda que no consigo resolver. Esta experiencia es fantástica para nosotros, pero ¿qué ocurre con los niños y niñas de Savanha Lodge?, Realmente ¿Cómo se van a beneficiar?, ¿Qué línea va a seguir un alumno perteneciente a esta escuela?. Otra propuesta y valoración muy importante para el futuro es cómo mejorar la experiencia, no sólo para nosotros como maestros y maestras, sino para los afectados por este descontrol y estas idas y venidas. Lo que debería ser lo más importante, los niños y niñas del lugar.

### **8.3. REFLEXIONES PERSONALES**

La investigación de este estudio ha supuesto un reto en muchos sentidos, pero sobre todo me ha ayudado a comprender y analizar algunos aspectos que no terminaban de convencerme al haber tenido a mi alcance tantos puntos de vista de realidad única y un sueño que conseguí cumplir. Este estudio me ha proporcionado una oportunidad más de darle vueltas al sentido de esta experiencia, intentando descubrir hasta el más insignificante detalle que me haya cambiado y entender del todo la repercusión que en mí ha tenido.

Personalmente esta experiencia me ha ayudado a nacer otra vez, he cambiado hasta el punto de aprender a ser feliz. Es por esto que es muy importante y valoro su calidad y su utilidad. El mundo es curioso y maravilloso en su complejidad y en la oscuridad. Esta experiencia me ha acercado a esta visión más infantil y quizás soñadora del mundo, que todo maestro o maestra debería tener, para enseñar a disfrutar la vida desde pequeños, desde las cosas insignificantes y cotidianas, a las más grandes.

Creo firmemente que la vida es aprendizaje constante y a cada paso aprendemos un poco más.

Personalmente espero que haya sido útil de verdad para la universidad, así como para aquellos interesados en este tipo de experiencias, para animar a seguir luchando y trabajar por mejorar experiencias tan maravillosas, que ojalá todo el mundo pudiese vivir al menos una vez en la vida.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias, S. y Molina, E. (2008). *Universidad y cooperación al desarrollo: La experiencia de las universidades de la ciudad de Madrid*. Catarata, D.L. Madrid
- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M y Giráldez, A (Coords.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp.23-38). Barcelona: Graó.
- Bricall, JM. (2000). Informe universidad 2000. Conferencia de rectores de las Universidades españolas (CRUE). Madrid
- Calabuig, C. y Llanos, M. (Coords.) (2010). *La cooperación internacional para el desarrollo*. Cuadernos de cooperación. N1. Universitat politècnica de València. CEURI (Comité español Universitario de Relaciones Internacionales) (2000). Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo. Córdoba: CEURI. Recuperado de:  
<http://www.ua.es/es/internacional/prog07/docs/legislacionESCUDE.pdf>.
- Celorio, G. y López, A. (Coords.) (2007). *Diccionario de Educación para el Desarrollo*. Bilbao; Vitoria: Hegoa
- Denzin, Normand & LINCOLN, Yvonna (Ed.) (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- De Lara, Enriqueta y Ballesteros, Belén (2001). *Métodos de investigación en educación Social*. Madrid: UNED.
- Dubois, A. (2005-2006). Cooperación para el desarrollo. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Universidad del País Vasco. Grupo HEGOA. Recuperado de:  
<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/44>
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI
- Ferrer, A. y Jiménez, JR. (Coords.) (2005). *Cooperación al desarrollo, Universidad y voluntariado*. Universidad de Granada. Granada
- Ghana Museums and Monuments Board (2004). Larabanga. CRATerre-EAG. Under a World Monuments Fund Project. American Express

- Gimeneo, JC. y Miñano, R. (Coords.) (2012). Formación en cooperación universitaria al desarrollo en el contexto de Bolonia. Red madrileña de cooperación universitaria al desarrollo. *I WORKSHOP de actores de la cooperación universitaria al desarrollo de la comunidad de Madrid*. Un espacio para reflexionar sobre la universidad en la cooperación al desarrollo. Getafe (Madrid)
- Gómez, M y Sanahuja, J (1999). *El sistema internacional de cooperación al Desarrollo*, CIDEAL, Madrid.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. La enseñanza: su teoría y su práctica. (148-164). Madrid: Akal.
- Khader, B. (2005). La cooperación al desarrollo entre intereses geopolíticos y votos piadosos. En Ferrer, A. y Jiménez, JR. (Coords.) (2005). *Cooperación al desarrollo, Universidad y voluntariado*. Universidad de Granada. Granada
- Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Revista Paradigma*, 27 (2), 7-33.
- Página oficial de Ghana. Recuperado de:  
[http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/country\\_information/](http://www.ghanaweb.com/GhanaHomePage/country_information/)
- San Quirico, E. (2013) *La educación primaria en África: experiencia en Ghana*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid
- Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Stake, Robert (2005). Qualitative Case Studies. En Denzin, Norman & Lincoln, Yvonna (Ed.) *Handbook of Qualitative Research*, p. 443-462. (3ªed.)Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tójar, J.C. (2006). Investigación cualitativa. Comprender y actuar. Madrid: La Muralla.
- Unceta K. (Dir.)(2007). *La cooperación al desarrollo en las universidades españolas*. Cultura y Desarrollo. Agencia española de Cooperación internacional. Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas. Madrid.

#### REFERENCIAS NORMATIVAS

*Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE nº 162, de 8 de julio de 1998.*

*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE nº89 de 13 de abril de 2007.*

*Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. BOE nº 162, de 8 de julio de 1998.*

*Ley Orgánica 1791/2010, de 30 de Diciembre, por la que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universtario. BOE nº 318, de 31 de Diciembre de 2010.*

*Ley Orgánica de la Comunidad de Castilla y León 641/2012, de 25 de julio, por la que se regula la realización de las prácticas de las asignaturas del prácticum de las enseñanzas universitarias de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León que imparten estas enseñanzas y se delega la competencia para dictar resolución sobre el reconocimiento de los centros de formación en prácticas y sobre la acreditación de los maestros tutores de prácticas. BOCyL nº 146 de 31 de julio de 2012*

*RESOLUCIÓN de 28 de junio de 2012, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del Reglamento sobre prácticas académicas externas de la Universidad de Valladolid. Aprobada en el Consejo de Gobierno, el 26 de junio de 2012, BOCYL de 2012.*

Guía didáctica de las asignaturas de prácticum I y II de la universidad de Valladolid.