

Revista de Ciencias Sociales

Estrategia pedagógica para el desarrollo de prácticas preprofesionales con enfoque intercultural en la formación docente

Ordóñez Gutiérrez, Rosa Beatriz*
Pérez Almaguer, Roberto**

Resumen

La formación docente en contextos plurinacionales exige la incorporación de enfoques interculturales que fortalezcan la pertinencia y equidad de los procesos educativos. En el caso ecuatoriano, se ha evidenciado una escasa incorporación de la diversidad cultural como eje estructurante de la formación pedagógica. En ese contexto, la investigación tuvo como objetivo diseñar una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de prácticas preprofesionales con enfoque intercultural en la carrera de Educación General Básica de la Universidad Técnica de Manabí-Ecuador. El estudio se desarrolló desde un enfoque cualitativo, de tipo aplicado, con orientación crítica, interpretativa y nivel propositivo. Se adoptó un diseño de investigación educativa centrado en la elaboración de una estrategia pedagógica contextualizada, sustentada en el análisis documental y la sistematización de fundamentos teóricos y normativos. Como resultado, se formuló la estrategia “Interculturalidad Crítica en la Práctica Docente”, estructurada en cuatro etapas: Diagnóstico, planeación, desarrollo y valoración. Esta propuesta integra dimensiones de intervención, acciones estratégicas y resultados esperados, orientados a transformar las prácticas formativas desde una lógica inclusiva, ética y culturalmente pertinente. Se concluye que la propuesta constituye un aporte significativo a la formación docente, al consolidar una perspectiva intercultural crítica que resignifica las prácticas preprofesionales como procesos formativos integrales y transformadores.

Palabras clave: Formación de docentes; educación intercultural; prácticas preprofesionales; diversidad cultural; innovación pedagógica.

* Magister en Docencia e Investigación Universitaria. Licenciada en Secretariado. Docente en la Universidad Técnica de Manabí, Portoviejo, Ecuador. E-mail: rosa.ordonez@utm.edu.ec ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5454-7330>

** Doctor en Ciencias Pedagógicas. Licenciado en Educación. Vicerrector Académico en la Universidad de Holguín, Holguín, Cuba. E-mail: robertopa@uho.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3704-9927>

Pedagogical strategy for the development of pre-professional practices with an intercultural approach in teacher training

Abstract

Teacher training in plurinational contexts requires the incorporation of intercultural approaches that strengthen the relevance and equity of educational processes. In the Ecuadorian case, a limited incorporation of cultural diversity as a structuring axis of teacher training has been evident. In this context, the research aimed to design a pedagogical strategy aimed at developing pre-professional practices with an intercultural focus in the General Basic Education program at the Technical University of Manabí, Ecuador. The study was developed from a qualitative, applied approach, with a critical, interpretive, and propositional orientation. An educational research design was adopted, centered on the development of a contextualized pedagogical strategy, supported by documentary analysis and the systematization of theoretical and normative foundations. As a result, the strategy “Critical Interculturality in Teaching Practice” was formulated, structured in four stages: diagnosis, planning, development, and assessment. This proposal integrates intervention dimensions, strategic actions, and expected outcomes, aimed at transforming training practices from an inclusive, ethical, and culturally relevant perspective. It is concluded that the proposal constitutes a significant contribution to teacher training by consolidating a critical intercultural perspective that redefines pre-professional practices as comprehensive and transformative training processes.

Keywords: Teacher training; intercultural education; pre-professional practices; cultural diversity; pedagogical innovation.

Introducción

La educación superior constituye un eje estratégico para el desarrollo humano, social y cultural de las naciones, especialmente en contextos marcados por la diversidad étnica, lingüística y epistémica (Kromydas, 2017; Díaz, 2018; Collado-Ruano et al., 2019). En este escenario, la Universidad contemporánea asume un rol determinante en la formación integral de profesionales capaces de responder a los desafíos de sociedades complejas, interconectadas y culturalmente heterogéneas (Bartell, 2003; Marshall, 2018; Lafont et al., 2021; Araya-Castillo y Rivera-Arroyo, 2021; Nguyen et al., 2023).

Particularmente en América Latina la interculturalidad se ha posicionado como una exigencia ética y pedagógica en la formación de docentes (Corbett y Guilherme, 2021), impulsando la necesidad de resignificar las prácticas educativas desde una mirada que

reconozca, valore y gestione la diversidad cultural como fuente de riqueza social y no como un obstáculo a superar (Pedrero-García et al., 2017; Carvajal et al., 2022).

Al respecto, distintas investigaciones han coincidido en destacar la importancia de las prácticas preprofesionales como escenarios privilegiados para la articulación entre teoría y práctica en el proceso formativo del futuro docente (Sánchez et al., 2021; Guim y Marreno, 2022; Leránz-Iglesias et al., 2023). Autores como Pierrakos y Kenny (2025), enfatizan que estas prácticas deben trascender su carácter administrativo y convertirse en dispositivos pedagógicos estratégicos que preparen a los estudiantes para intervenir en contextos educativos marcados por la diversidad.

No obstante, evidencias empíricas han revelado diversas limitaciones que impiden consolidar estas prácticas como instrumentos de formación intercultural, tales como: Vacíos en la normativa, limitada planificación

metodológica y escasa preparación de los tutores responsables (Wang, 2021). Estas carencias obstaculizan el desarrollo de competencias profesionales necesarias para desempeñarse en entornos interculturales con pertinencia y eficacia.

Por otra parte, Weinstein et al. (2013); y, Corica y Otero (2020), denuncian la fragmentación del sistema de relaciones entre los distintos actores implicados en las prácticas preprofesionales, lo que debilita su impacto formativo. Por tanto, la escasa articulación entre Universidad, instituciones educativas receptoras y comunidades locales impide consolidar un modelo pedagógico coherente con los principios de interculturalidad que orientan el sistema educativo ecuatoriano. En este contexto, se observa una ausencia de estrategias sistemáticas y contextualizadas que orienten el desarrollo de las prácticas preprofesionales como procesos formativos con valor epistémico, axiológico y transformador.

A pesar de que la literatura especializada ha avanzado en la definición de marcos teóricos sobre la educación intercultural, subsisten importantes vacíos en relación con las destrezas específicas que deben ser promovidas en los docentes en formación, así como con los procedimientos pedagógicos que permitan desarrollarlas en la práctica (Byram y Wagner, 2018; González-Pérez y Ramírez-Montoya, 2022). Además, aún se requiere consolidar propuestas metodológicas integradoras que reconozcan la práctica preprofesional como una experiencia formativa orientada a la construcción de saberes pedagógicos interculturales en contextos reales, y que, a su vez, habiliten a los estudiantes para enfrentar los desafíos de una sociedad diversa con compromiso, respeto y sentido crítico (Bringle y Clayton, 2012; Iranzo-García et al., 2020).

En ese contexto, la relevancia del estudio reside en el diseño de una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de prácticas preprofesionales con enfoque intercultural, concebida como una propuesta integral que promueve una formación crítica, culturalmente pertinente que articula teoría,

experiencia y competencias interculturales, consolidando un perfil docente comprometido con la equidad y la diversidad. La Universidad Técnica de Manabí, en Ecuador, representa un entorno estratégico para su implementación, fortaleciendo la articulación entre teoría y práctica, y reafirmando el papel transformador de la educación superior en contextos diversos.

1. Metodología

El presente estudio se enmarcó en una investigación de tipo aplicada, sustentada en un enfoque cualitativo con orientación crítica, interpretativa y propositiva. Esta perspectiva permitió analizar con profundidad los fundamentos teóricos, normativos y contextuales, asociados al desarrollo de prácticas preprofesionales con enfoque intercultural, y facilitó la construcción de una propuesta pedagógica innovadora orientada al fortalecimiento del componente práctico de la formación docente en contextos culturalmente diversos.

El diseño metodológico adoptado correspondió a una investigación educativa de nivel propositivo, centrada en la elaboración de una estrategia pedagógica contextualizada. Se asumió un enfoque de investigación-acción participativa en tanto permitió estructurar un modelo de intervención a partir del análisis crítico de fuentes documentales, normativas curriculares y experiencias pedagógicas relevantes, sin recurrir a procesos de validación empírica. Esta elección metodológica se justificó por la naturaleza del objetivo del estudio, el cual consistió en diseñar una estrategia que oriente, fundamente y organice, el desarrollo progresivo de prácticas preprofesionales interculturales desde una perspectiva ética, situada y transformadora.

El estudio se posicionó a su vez en tres niveles complementarios. En primer lugar, el nivel explicativo posibilitó analizar los marcos conceptuales que justifican la incorporación del enfoque intercultural en la formación docente inicial, así como las tensiones que subyacen a las prácticas vigentes. En segundo lugar,

el nivel interpretativo permitió profundizar en el significado pedagógico de los saberes profesionales interculturales y su articulación con el perfil de egreso del futuro docente. Finalmente, el nivel propositivo se orientó a la formulación de una estrategia pedagógica integrada por etapas, dimensiones, acciones formativas y resultados esperados, diseñada para guiar transformaciones sustantivas en las prácticas preprofesionales desde una lógica intercultural.

La estrategia resultante fue estructurada con base en principios de pertinencia cultural, justicia social y equidad educativa, incorporando un enfoque de diseño flexible y contextual, capaz de adaptarse a diversas realidades institucionales. Este proceso metodológico aseguró la coherencia interna de la propuesta, su viabilidad pedagógica y su potencial aplicación en programas de formación docente comprometidos con una educación inclusiva, situada y plural.

2. Resultados y discusión

Por su naturaleza eminentemente formativa, las prácticas preprofesionales poseen un alcance transformador fundamental en el modelo de formación de docentes en Ecuador, particularmente en la Universidad Técnica de Manabí. En este sentido, se definieron nuevos fundamentos, conceptualizados como ideas rectoras, derivados de la sistematización crítica del objeto de estudio y que sustentan la construcción de prácticas preprofesionales interculturales.

Entre las ideas rectoras establecidas, se destaca que las prácticas deben favorecer la identificación plena del estudiante con el objeto de la profesión docente, especialmente en contextos interculturales. Asimismo, deben configurarse como espacios de apropiación significativa de saberes profesionales pedagógicos, propiciados en un clima de interacción dinámica entre todos los agentes educativos involucrados. Esta orientación resulta coherente con las reflexiones de Pirela et al. (2022), quienes sostienen que

la formación docente, para ser eficaz en contextos diversos, debe articular teórica y prácticamente la comprensión crítica de la alteridad cultural.

La dinámica actual del proceso de formación de docentes, en el marco de una sociedad multicultural como la ecuatoriana, exige una aproximación pedagógica que integre de manera transversal el enfoque intercultural. Tal exigencia se fundamenta en el principio de que los futuros profesionales deben desarrollar una comprensión crítica y contextualizada de las particularidades socioculturales donde ejercerán su función, situando la interculturalidad como un componente estructurante de su identidad profesional (Cano y Ordoñez, 2021; Fernández-Larragueta et al., 2023).

En esta lógica, resulta indispensable precisar los saberes profesionales específicos que configuran el objeto de las prácticas preprofesionales interculturales. Estos saberes actúan como nexos articuladores entre las demandas de la educación intercultural y los contenidos esenciales de la práctica docente, donde la formación intercultural no puede reducirse a contenidos aislados, sino que debe permear la práctica pedagógica, orientando de manera sistemática la apropiación progresiva de competencias interculturales en cada etapa formativa (Aguavil y Andino, 2018).

La articulación coherente de estos saberes profesionales permite concretar los elementos establecidos en el perfil de egreso del Licenciado en Educación Básica y en los objetivos del componente de prácticas formativas. La vinculación entre saberes, objetivos formativos y principios interculturales, asegura una unidad epistemológica y pedagógica que dota de sentido y pertinencia a las prácticas preprofesionales, reafirmando así su valor estratégico en la formación inicial del profesorado.

En este marco, los saberes profesionales interculturales, concebidos como mediadores entre teoría y práctica, despliegan su potencial transformador en íntima relación con las especificidades culturales de los contextos

educativos ecuatorianos. Esta comprensión contextualizada de las prácticas, refuerza la dinámica formativa de la carrera, generando una perspectiva argumentativa que reconoce la necesidad de configurar sistemas de relaciones pedagógicas capaces de materializar, en la praxis educativa, el ideal de una educación intercultural efectiva (Meyer et al., 2018).

De esta manera, se consolida la idea de que las prácticas preprofesionales no deben limitarse a la aplicación instrumental de

conocimientos, sino constituirse en escenarios de construcción y reconstrucción colaborativa del saber pedagógico intercultural. Esta afirmación encuentra respaldo en el estudio de Hart et al. (2017), quien argumenta que los espacios formativos interculturales deben promover no solo la transferencia de saberes, sino la transformación crítica del pensamiento y la práctica educativa. La propuesta estructurada se articula a partir de componentes fundamentales, como se muestra en el Cuadro 1.

Cuadro 1
Elementos estructurales de la estrategia pedagógica para el desarrollo de prácticas preprofesionales interculturales en la formación docente

Elementos estructurales	Descripción
Problema identificado	Débil incorporación de la perspectiva intercultural en las prácticas preprofesionales de formación docente.
Objetivo general	Desarrollar prácticas preprofesionales contextualizadas que fortalezcan el modo de actuación profesional en función de la interculturalidad.
Dimensiones de intervención	Transformación del desempeño de agentes educativos y reconfiguración del proceso de prácticas.
Acciones estratégicas	Sensibilización, formación continua, acompañamiento reflexivo, rediseño curricular, contextualización de contenidos y escenarios formativos.
Resultados esperados	Mejora de competencias interculturales, fortalecimiento del diálogo entre teoría y práctica, consolidación de prácticas pedagógicas inclusivas y pertinentes.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La integración de estos componentes facilita que las prácticas preprofesionales asuman una dinámica formativa intercultural, concebida como un proceso de construcción continua del saber profesional desde la diversidad cultural. Este proceso, además, garantiza la pertinencia social y académica del perfil de egreso, asegurando la formación de docentes comprometidos con la equidad y el respeto intercultural.

Sobre estas bases, se fundamenta la estrategia pedagógica diseñada, la cual responde a la lógica de desarrollo progresivo de las prácticas preprofesionales interculturales. En concordancia con los principios de interrelación teoría-práctica, la estrategia se asume como un proceso retroalimentativo permanente, en el que el diagnóstico contextual enriquece los referentes teóricos y posibilita su adecuación a las dinámicas reales.

Este planteamiento coincide con lo argumentado por Maio et al. (2022), quienes afirman que la implementación efectiva de prácticas interculturales requiere la elaboración constante de acciones contextualizadas, sustentadas en procesos críticos de toma de decisiones y reflexión pedagógica. Así, la estrategia se configura como una articulación flexible de acciones, orientadas a provocar transformaciones progresivas, tanto en el desempeño de los agentes educativos como en el desarrollo integral de las prácticas preprofesionales.

La estructuración general de la propuesta respondió a una problemática sustantiva en el ámbito de la formación inicial docente: La necesidad de perfeccionar las prácticas preprofesionales en la carrera de Educación General Básica mediante la incorporación sistemática de un enfoque intercultural. Esta

demanda formativa se torna particularmente apremiante en el contexto ecuatoriano actual, donde el reconocimiento constitucional de la plurinacionalidad impone el desafío de configurar procesos educativos que trasciendan modelos homogeneizantes y se articulen con la diversidad cultural, lingüística y epistémica que caracteriza al país.

Bajo esta premisa, se diseñó una estrategia pedagógica formativa denominada **“Interculturalidad crítica en la práctica docente”**, concebida como una propuesta de intervención orientada a fortalecer el componente práctico de la formación profesional desde una perspectiva ética, inclusiva y contextualizada.

En consonancia con los principios que orientan una educación intercultural, el objetivo general de la estrategia se centró en desarrollar prácticas preprofesionales situadas, que respondan a las particularidades socioculturales de los entornos escolares en los que los futuros docentes se insertan. La finalidad es robustecer su modo de actuación profesional en función de los retos que plantea la diversidad, dotándolos de herramientas pedagógicas, que les permitan no solo intervenir en contextos heterogéneos, sino transformarlos mediante prácticas educativas equitativas, culturalmente pertinentes y socialmente comprometidas.

La propuesta se sustenta en una concepción crítica del proceso formativo, la cual reconoce que la calidad de las prácticas preprofesionales no se limita a la transmisión de contenidos académicos, sino que se configura a través de la construcción de saberes pedagógicos contextualizados. En este marco, se planteó la necesidad de reconceptualizar dichas prácticas como escenarios de diálogo intercultural, producción colectiva de conocimientos, y construcción de actitudes y valores que promuevan la equidad, el reconocimiento y la justicia educativa.

En esta lógica, las acciones estratégicas formuladas se orientaron a:

a. Generar transformaciones en las prácticas pedagógicas mediante la inclusión de enfoques interculturales que permitan

cuestionar las formas tradicionales de enseñanza y avanzar hacia una praxis docente crítica, situada y sensible a la diversidad.

b. Reconfigurar el rol de los agentes educativos involucrados en el proceso de prácticas, asumiéndolos como mediadores interculturales y facilitadores de aprendizajes significativos en contextos culturalmente heterogéneos.

c. Consolidar la articulación entre teoría y práctica a través de experiencias pedagógicas que integren los saberes profesionales interculturales en situaciones reales de desempeño docente.

d. Impulsar procesos de autorreflexión crítica que promuevan en los estudiantes una toma de conciencia sobre su responsabilidad en la construcción de entornos educativos democráticos, inclusivos y culturalmente respetuosos.

El diseño metodológico de la estrategia se caracterizó por su enfoque contextualizado, concebido para adaptarse a las características específicas de los agentes educativos, al entorno sociocultural de los estudiantes en formación, a las particularidades curriculares de la carrera, y a las realidades institucionales en las que se desarrollan las prácticas preprofesionales. Esta flexibilidad estructural y operativa garantizó la pertinencia de las acciones propuestas, asegurando su adecuación a los diversos escenarios formativos y contribuyendo a la consolidación de una formación docente coherente con los principios de interculturalidad establecidos en el marco normativo y pedagógico nacional.

2.1. Descripción de las etapas de la estrategia

La estrategia diseñada para el perfeccionamiento de las prácticas preprofesionales interculturales se desarrolla a través de cuatro etapas que transcurren en correspondencia lógica con el proceso de formación docente. Cada etapa responde de manera coherente a los fundamentos teóricos que sustentan el modelo, garantizando así la

integración progresiva y sistemática de los saberes interculturales en la formación inicial de los futuros profesionales.

El Cuadro 2, sintetiza las etapas, objetivos específicos y acciones estratégicas que conforman la implementación de la estrategia pedagógica diseñada para el perfeccionamiento de las prácticas preprofesionales con enfoque intercultural

en la formación de docentes de Educación General Básica. Esta organización refleja una lógica secuencial y progresiva, que permite no solo planificar e intervenir de manera sistemática en el proceso formativo, sino también garantizar la incorporación efectiva de competencias interculturales en el perfil profesional del futuro docente.

Cuadro 2
Etapas de las prácticas preprofesionales interculturales en la formación de docentes

Etapas	Objetivo específico	Acciones estratégicas
I. Diagnóstico de la preparación de los agentes educativos	Precisar las necesidades de formación de los agentes educativos para el desarrollo de prácticas preprofesionales interculturales.	1. Caracterización del contexto intercultural en el que se insertarán los estudiantes. 2. Sensibilización y generación de participación de los agentes educativos respecto a la importancia de su rol en la formación intercultural. 3. Identificación y profundización en las demandas de formación de los agentes responsables del acompañamiento a las prácticas.
II. Planeación de las acciones de desarrollo	Elaborar un plan de acción que permita orientar las prácticas preprofesionales desde una perspectiva intercultural.	1. Creación de condiciones institucionales, académicas y logísticas para el desarrollo de las prácticas interculturales. 2. Elaboración de programas de prácticas y guías metodológicas específicas. 3. Diseño de los procedimientos pedagógicos para el acompañamiento y evaluación de las prácticas interculturales. 4. Establecimiento de protocolos de seguimiento y retroalimentación continua.
III. Dinámica interactiva en el desarrollo de las prácticas	Implementar las acciones previstas, promoviendo la participación activa de todos los agentes educativos en un contexto intercultural.	1. Generación de motivación intrínseca en los participantes para su implicación activa. 2. Promoción de espacios de valoración y reflexión crítica sobre las experiencias en los diferentes contextos educativos interculturales. 3. Estímulo de la implicación de los estudiantes en la dinámica de apropiación de saberes interculturales durante sus prácticas.
IV. Valoración de la influencia de las acciones desplegadas	Evaluar el impacto de las acciones en la transformación de las prácticas preprofesionales hacia una orientación intercultural.	1. Análisis de los cambios observados en el desempeño de los estudiantes y agentes educativos. 2. Triangulación de la información recolectada en las fases de diagnóstico, planeación e implementación. 3. Retroalimentación para el perfeccionamiento de futuras ediciones de la estrategia.

Fuente: Elaboración propia, 2025.

En primer lugar, la etapa de diagnóstico, constituye un momento crucial para la identificación precisa de las necesidades de formación de los agentes educativos. La caracterización del contexto intercultural, la sensibilización de los actores involucrados y la determinación de sus demandas formativas configuran un punto de partida indispensable.

La etapa de planeación, aborda

la necesidad de estructurar de manera rigurosa las condiciones, los recursos y los procedimientos necesarios para el desarrollo de prácticas preprofesionales pertinentes. La elaboración de programas y guías metodológicas específicas, junto con el diseño de protocolos de seguimiento, responde a los hallazgos de Markauskaite y Goodyear (2017), quienes subrayan la importancia de ofrecer

orientaciones claras y contextualizadas para que los procesos formativos interculturales no se diluyan en acciones aisladas, sino que se estructuran como trayectorias coherentes de aprendizaje progresivo.

La etapa de dinámica interactiva, constituye el núcleo operativo de la estrategia, donde se despliegan las acciones previstas y se promueve la participación activa de los estudiantes, tutores y demás agentes educativos. La generación de motivación intrínseca y la creación de espacios de reflexión crítica, son condiciones indispensables para que las prácticas preprofesionales trasciendan el nivel de mera ejecución técnica y se conviertan en escenarios de apropiación significativa de saberes interculturales. En consonancia, autores como Chu et al. (2017), destacan que el aprendizaje situado y la implicación activa en contextos reales de diversidad cultural fortalecen la competencia profesional de los futuros docentes, especialmente en sociedades plurinacionales.

La etapa de valoración de la influencia de las acciones desplegadas, refleja el carácter autorregulado y reflexivo de la estrategia. El análisis de los cambios en el desempeño de los participantes y la triangulación de la información recopilada garantizan una evaluación integral del impacto alcanzado. Este enfoque de evaluación dinámica es respaldado por Evans (2013), quien sostiene que la mejora continua de los procesos formativos depende de la capacidad para retroalimentar críticamente las acciones emprendidas, adaptándolas a las necesidades emergentes y a las particularidades contextuales detectadas.

Desde una perspectiva holística, la articulación de las cuatro etapas permite interpretar el proceso de implementación de la estrategia como un ciclo de formación continua, en el cual diagnóstico, planeación, ejecución y evaluación, conforman momentos interrelacionados y retroalimentados. Este diseño metodológico coincide con los postulados de Valiandes et al. (2018), quienes plantean que la educación intercultural, para ser efectiva, debe estructurarse a partir de procesos formativos flexibles, abiertos a

la reflexión crítica y orientados al cambio transformador de las prácticas educativas.

Adicionalmente, la estrategia incorpora como principio transversal la contextualización cultural de las prácticas formativas. Este aspecto resulta coherente con los enfoques contemporáneos de la pedagogía intercultural, los cuales rechazan modelos uniformizantes y promueven prácticas educativas situadas, capaces de reconocer y valorar la diversidad como elemento constitutivo del aprendizaje (Liu y Ball, 2019).

Conclusiones

El estudio cumplió con su propósito central al formular una estrategia pedagógica orientada al fortalecimiento de las prácticas preprofesionales con enfoque intercultural en la formación docente de la carrera de Educación General Básica. Esta propuesta, estructurada en etapas progresivas y articuladas, constituye una respuesta innovadora y pertinente a los desafíos formativos que enfrentan los futuros profesionales de la educación en contextos marcados por la diversidad cultural. La estrategia denominada “Interculturalidad Crítica en la Práctica Docente”, se concibió como un instrumento transformador que promueve una visión crítica, inclusiva y situada del ejercicio pedagógico, alineada con los principios constitucionales del Estado ecuatoriano y las demandas del sistema educativo contemporáneo.

La propuesta diseñada permitió integrar de forma coherente los principios de equidad, justicia social y reconocimiento de la diversidad en un modelo formativo que resignifica las prácticas preprofesionales como espacios para la construcción colectiva de saberes, el desarrollo de competencias interculturales y la formación ética del profesorado. Su valor radica en la articulación entre las dimensiones teóricas, curriculares y contextuales, que sustentan la necesidad de prácticas pedagógicas que respondan a las realidades socioculturales de los territorios educativos.

No obstante, se reconoce como limitación el carácter proyectivo del estudio, en tanto la propuesta formulada requiere ser implementada, ajustada y validada en escenarios reales de formación inicial docente para comprobar su efectividad, pertinencia y sostenibilidad. Esta condición invita a considerar el diseño como una base sólida, pero en permanente construcción, abierta a mejoras a partir de la experiencia práctica y el diálogo con los actores educativos.

Finalmente, se proponen como líneas futuras el desarrollo de experiencias piloto de implementación de la estrategia en instituciones formadoras, así como estudios que analicen su impacto en el desarrollo profesional de los estudiantes y en la calidad del vínculo pedagógico en contextos interculturales. Además, se sugiere explorar adaptaciones de la propuesta para otros niveles de formación y territorios, a fin de contribuir al fortalecimiento de una educación superior comprometida con la inclusión, la diversidad y la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Aguavil, J. M., y Andino, R. A. (2018). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad, Revista de Educación*, 14(1), 78-88. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>
- Araya-Castillo, L., y Rivera-Arroyo, J. (2021). ¿Cómo las instituciones de educación superior deben enfrentar los nuevos desafíos del entorno? *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(1), 26-32. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i1.35293>
- Bartell, M. (2003). Internationalization of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70. <https://doi.org/10.1023/A:1021225514599>
- Bringle, R. G., y Clayton, P. H. (2012). Civic Education through Service Learning: What, how, and why? In L. McIlrath, A. Lyons y R. Munck (Eds.), *Higher Education and Civic Engagement* (pp. 101-124). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137074829_7
- Byram, M., y Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151. <https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rsc.v27i2.35915>
- Carvajal, N. E., Hurtado, F. Á., Lara, M. Y., Ramírez, M., Barón, H. A., Ayala, D. A., y Coy, C. M. (2022). Entretejidos: Decolonial threads to the self, the communities, and EFL teacher education programs in Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 596-626. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a02>
- Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., y Lee, C. W. Y. (2017). *21st Century Skills Development Through Inquiry-Based Learning: From theory to practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8>
- Collado-Ruano, J., Madroñero-Morillo, M., y Álvarez-González, F. (2019). Training transdisciplinary educators: Intercultural learning and regenerative practices in Ecuador. *Studies in Philosophy and Education*, 38(2), 177-194. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09652-5>
- Corbett, J., y Guilherme, M. (2021). Critical pedagogy and quality education (UNESCO SDG-4): The legacy of Paulo Freire for language and intercultural communication.

- Language and Intercultural Communication*, 21(4), 447-454. <https://doi.org/10.1080/14708477.2021.1962900>
- Corica, A., y Otero, A. (2020). Examining complexities in the education-work relationship in youth transitions in Argentina. *Journal of Applied Youth Studies*, 3(4-5), 311-329. <https://doi.org/10.1007/s43151-020-00022-4>
- Díaz, A. (2018). Challenging dominant epistemologies in higher education: The role of language in the geopolitics of knowledge (re)production. In I. Liyanage (Eds.), *Multilingual Education Yearbook 2018* (pp. 21-36). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77655-2_2
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fernández-Larragueta, S., Martínez-Martínez, M. J., y Muñoz-López, J. (2023). Training university teachers in an urban context to educate future teachers in rural Mayan environments: An international cooperation project. *Frontiers in Education*, 8, 1231533. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1231533>
- González-Pérez, L. I., y Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1493. <https://doi.org/10.3390/su14031493>
- Guim, P., y Marreno, Y. (2022). Desarrollo de competencias en prácticas pre-profesionales y la inserción laboral de egresados universitarios en Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 212-227. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38833>
- Hart, A., Lantz, C., y Montague, J. (2017). Identity, power, and discomfort. In A. Shahriar y G. Syed (Eds.), *Student Culture and Identity in Higher Education* (pp. 38-58). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2551-6.ch003>
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J.-M., y Barrios-Arós, C. (2020). Leadership and professional identity in school teacher training in Spain (Catalonia). *Journal of Education for Teaching*, 46(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1750935>
- Kromydas, T. (2017). Rethinking higher education and its relationship with social inequalities: Past knowledge, present state and future potential. *Palgrave Communications*, 3, 1. <https://doi.org/10.1057/s41599-017-0001-8>
- Lafont, J., Torres, F., y Ensuncho, A. (2021). Desafíos de las universidades ante la tendencia mundial de la Industria 4.0. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-4), 306-318. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.37009>
- Leránoz-Iglesias, M. M., Fernández-Morante, C., Cebreiro-López, B., y Abéal-Pereira, C. (2023). Study on the collaboration between university and educational centers mentors in the development of the in-school education placements in official university degrees qualifying for the teaching profession: The case of the University of Santiago de Compostela. *Education Sciences*, 13(2), 104. <https://doi.org/10.3390/educsci13020104>
- Liu, K., y Ball, A. F. (2019). Critical reflection and generativity: Toward a framework of transformative teacher education for diverse learners. *Review of Research in Education*, 43(1), 68-105. <https://doi.org/10.3102/0091732X18822806>

- Maio, R., Guichard, S., y Cadima, J. (2022). In what conditions are intercultural practices implemented in disadvantaged and diverse settings in Portugal? Associations with professional and organization-related variables. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 509-534. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09687-6>
- Markauskaite, L., y Goodyear, P. (2017). *Epistemic fluency and professional education: Innovation, Knowledgeable Action and Actionable Knowledge*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-4369-4>
- Marshall, S. J. (2018). *Shaping the University of the Future: Using technology to catalyse change in university learning and teaching*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7620-6>
- Meyer, O., Imhof, M., Coyle, D., y Banerjee, M. (2018). Positive Learning and Pluriliteracies. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, G. Wittum y A. Dengel (Eds.), *Positive Learning in the Age of Information* (pp. 235-265). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19567-0_15
- Nguyen, H. T., Tran, V.-T., Nguyen, S. T., y Trinh, T. V. (2023). A literature review on the management of preschool teacher's professional competence development in the 4.0 Industrial Revolution. *Journal of Law and Sustainable Development*, 11(9), e1060. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v11i9.1060>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIII(2), 11-26. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24949>
- Pierrakos, O., y Kenny, M. (2025). A student-centered, theory-informed, integrated model to academic and career advising to educate the whole engineer: Transforming Engineering education and broadening participation in engineering is possible! 2025 Collaborative Network for Engineering & Computing Diversity (CoNECD) Proceedings, 38. <https://doi.org/10.18260/1-2--54066>
- Pirela, J., Pérez, L. E., y Pardo, L. E. (2022). Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(4), 315-334. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39133>
- Sánchez, F., Tellez, A., Martínez, J. E., y Antón, F. (2021). Development of the pre-professional identity of vocational students during their training through a program based on OER-Enabled pedagogy and an online community of practice. *Sustainability*, 14(1), 356. <https://doi.org/10.3390/su14010356>
- Valiandes, S., Neophytou, L., y Hajisoteriou, C. (2018). Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction. *Intercultural Education*, 29(3), 379-398. <https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1441706>
- Wang, P. (2021). Too many constraints: five first-year EFL teachers' professional identity construction. *European Journal of Teacher Education*, 44(2), 180-199. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758662>
- Weinstein, R. S., Brandt, B., Gilbert, J., y Schmitt, M. H. (2013). CAB III Abstracts. *Journal of Interprofessional Care*, 27(S-1), 6-218. <https://doi.org/10.3109/13561820.2013.761518>