

**Artículo de investigación científico
tecnológica**

Cómo citar: Cardoso Rodríguez, D. R., Salvador Jiménez, B. G., Martínez Moreno, Y., & León Hurtado, D. (2025). Gestión comunitaria e identidad docente: el caso de Frenglish en la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Estrategia y Gestión Universitaria*, 13(2), e9010. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17603426>

Recibido: 16/08/2025

Aceptado: 13/11/2025

Publicado: 21/11/2025

Autor para correspondencia:



decardoso@uclv.cu

Conflicto de intereses: los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

Denis Raúl Cardoso Rodríguez ¹
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
<https://orcid.org/0009-0006-2238-7877>
decardoso@uclv.cu
Cuba

Bertha Gregoria Salvador Jiménez ²
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
<https://orcid.org/0000-0002-0236-9587>
bsalvador@uclv.cu
Cuba

Yasnier Martínez Moreno ³
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
<https://orcid.org/0009-0000-3929-3531>
yammoreno@uclv.cu
Cuba

Darien León Hurtado ⁴
Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas
<https://orcid.org/0009-0003-3299-402X>
dlhurtado@uclv.cu
Cuba

Gestión comunitaria e identidad docente: el caso de Frenglish en la formación de profesores de lenguas extranjeras

Community management and teacher identity: the case of Frenglish in foreign language teacher training

Gestão de comunidade e identidade docente: o caso do Frenglish na formação de professores de língua estrangeira

Resumen

Introducción: la identidad profesional del docente de lenguas extranjeras puede fortalecerse mediante experiencias formativas que integren la práctica académica con la acción comunitaria. **Objetivo:** analizar el impacto de la gestión participativa del proyecto comunitario Frenglish, vinculado a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y centrado en la enseñanza de inglés y francés en Santa Clara, Cuba, sobre la identidad profesional de docentes en formación. **Método:** se aplicó investigación acción participativa con 34 estudiantes de la carrera de Lenguas Extranjeras y 16 tutores, evaluando: (a) mecanismos de gestión comunitaria; (b) cambios en la autopercepción docente; y (c) aprendizajes para la formación continua. **Resultados:** la corresponsabilidad entre universidad y comunidad fortaleció competencias reflexivas, liderazgo pedagógico y motivación intrínseca, favoreciendo la construcción de una identidad docente comprometida con el desarrollo sostenible. El 90% de los participantes reportó mayor motivación y sentido de liderazgo. **Conclusión:** proyectos como Frenglish reconfiguran el rol del profesorado en formación hacia agentes de cambio socioeducativo, trascendiendo la enseñanza lingüística para integrar acción social y reflexión crítica.

Palabras clave: gestión comunitaria, identidad docente, formación de profesores, aprendizaje servicio, Objetivos de Desarrollo Sostenible

Abstract

Introduction: the professional identity of foreign language teachers can be strengthened through formative experiences that integrate academic practice with community engagement.



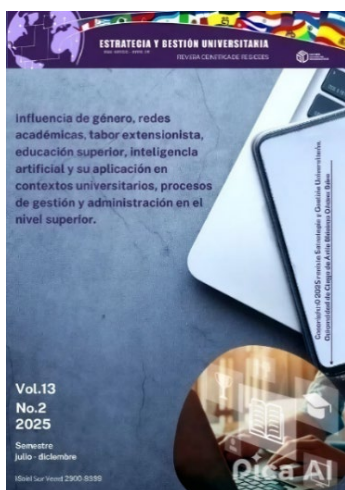
Objective: to analyze the impact of participatory management in the community project Frenglish, linked to the Sustainable Development Goals (SDGs) and focused on the teaching of English and French in Santa Clara, Cuba, on the professional identity of pre-service teachers. **Method:** participatory action research was conducted with 34 students from the Foreign Languages program and 16 tutors, evaluating: (a) mechanisms of community management; (b) changes in teachers' self-perception; and (c) learning outcomes for continuous professional development. **Results:** shared responsibility between the university and the community strengthened reflective competencies, pedagogical leadership, and intrinsic motivation, fostering the construction of a teaching identity committed to sustainable development. Ninety percent of participants reported increased motivation and a stronger sense of leadership. **Conclusion:** projects such as Frenglish reconfigure the role of pre-service teachers into socio-educational change agents, transcending language instruction to integrate social action and critical reflection.

Keywords: community management, teacher identity, teacher education, service-learning, Sustainable Development Goals

Resumo

Introdução: a identidade profissional do docente de línguas estrangeiras pode ser fortalecida por meio de experiências formativas que integrem a prática acadêmica com a ação comunitária. **Objetivo:** analisar o impacto da gestão participativa do projeto comunitário Frenglish, vinculado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e centrado no ensino de inglês e francês em Santa Clara, Cuba, sobre a identidade profissional de professores em formação. **Método:** aplicou-se a pesquisa-ação participativa com 34 estudantes do curso de Línguas Estrangeiras e 16 tutores, avaliando: (a) mecanismos de gestão comunitária; (b) mudanças na autopercepção docente; e (c) aprendizagens para a formação contínua. **Resultados:** a corresponsabilidade entre universidade e comunidade fortaleceu competências reflexivas, liderança pedagógica e motivação intrínseca, favorecendo a construção de uma identidade docente comprometida com o desenvolvimento sustentável. Noventa por cento dos participantes relataram maior motivação e senso de liderança. **Conclusão:** projetos como o Frenglish reconfiguram o papel do professor em formação como agente de mudança socioeducativa, transcendendo o ensino linguístico para integrar ação social e reflexão crítica.

Palavras-chave: gestão comunitária, identidade docente, formação de professores, aprendizagem-serviço, Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Introducción

Frenglish: Proyecto Comunitario para Promover los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través del Inglés y el Francés se presenta como una iniciativa pionera de gestión comunitaria en la enseñanza de lenguas extranjeras. En este modelo, la comunidad Camacho Libertad, ubicado en Santa Clara, Villa Clara (Cuba), deja de ser un receptor pasivo para convertirse en actor principal del proceso formativo, expandiendo su influencia más allá del ámbito local. Este enfoque se alinea con indicadores de gestión participativa que destacan la corresponsabilidad entre escuela y entorno social (Banegas & Gerlach, 2021) y con la visión de proyectos comunitarios como contextos de aprendizaje situado que combinan saberes locales y competencias profesionales (Yanou et al., 2023). Banegas y Gerlach (2021) desarrollaron y validaron un instrumento para evaluar la participación comunitaria en la gobernanza escolar, mientras que Yanou et al. (2023) resaltaron la integración de conocimientos autóctonos y habilidades profesionales en escenarios de aprendizaje situado. Sin embargo, más allá de la coincidencia con estos referentes, el caso de Frenglish plantea interrogantes sobre cómo estas dinámicas se traducen en transformaciones identitarias en el profesorado, un aspecto poco explorado en la literatura.

En los últimos años, los tradicionales esquemas jerárquicos de gestión educativa han dado paso a estructuras de liderazgo distribuido, en las que familias, organizaciones civiles y docentes comparten la toma de decisiones. Este giro no solo redefine la gobernanza escolar, sino que exige repensar las funciones del profesor de lenguas extranjeras, dotándolo de competencias para facilitar diálogos interculturales y movilizar recursos endógenos del contexto (Banegas & Gerlach, 2021). La cuestión que emerge es si este nuevo rol implica únicamente un cambio funcional o si, además, reconfigura la identidad profesional del docente.

A pesar de estos avances, las investigaciones que conectan de manera explícita la gestión de proyectos comunitarios con la construcción de la identidad profesional del docente de idiomas son escasas. La mayoría de los estudios se enfoca en los resultados de aprendizaje o en la eficacia de metodologías colaborativas, y omite la dimensión reflexiva e identitaria que surge cuando el docente participa en acción social (Wang & He, 2022). Wang y He (2022) demostraron que la implicación docente en proyectos sociales revela una dimensión reflexiva e identitaria esencial para la formación profesional, pero aún queda por comprender cómo esta se articula en contextos de gobernanza participativa.

El objetivo general de este estudio es analizar cómo la gestión comunitaria del proyecto Frenglish influye en el desarrollo de la identidad profesional de los profesores de lenguas extranjeras. De forma específica, se persigue: (a) describir los mecanismos de gestión empleados; (b) identificar transformaciones en la autopercepción docente; y (c) explorar implicaciones para la formación continua.

Para guiar la indagación, el estudio plantea las siguientes preguntas:

- ¿Qué dinámicas de gestión comunitaria promueve Frenglish en su estructura y ejecución?
- ¿Cómo impactan estas dinámicas en la construcción identitaria del docente

de lenguas extranjeras?

- ¿Qué aprendizajes y desafíos emergen del proceso de reflexión colectiva en el proyecto?

La relevancia de esta investigación radica en ofrecer una perspectiva integradora que articule la gobernanza participativa de iniciativas educativas con la autoformación profesional. Estudios previos señalan que un perfil identitario sólido refuerza la toma de decisiones pedagógicas y la resiliencia docente (Lo, 2019). Desde el marco teórico, este trabajo enriquece el campo de la pedagogía social y la formación de profesores al visibilizar la gestión comunitaria como eje formativo. Siguiendo la lógica de los proyectos de aprendizaje-servicio, se concibe la identidad docente como un constructo dinámico y relacional, alimentado por la práctica reflexiva y la validación comunitaria (Yanou et al., 2023; Wang & He, 2022).

En el ámbito práctico, el estudio documenta estrategias de gestión talleres colaborativos, comités mixtos y foros de reflexión que pueden servir de referencia para replicar o adaptar modelos similares. Así, Frenglish no solo aspira a convertirse en un referente de aprendizaje situado que trascienda el aula, sino también en un laboratorio de construcción identitaria docente en contextos pluriculturales.

Gestión comunitaria en educación

La gestión comunitaria en educación se entiende como un proceso colaborativo en el que actores escolares, familias y miembros de la comunidad comparten la planificación, ejecución y evaluación de iniciativas pedagógicas. Más allá de su definición operativa, este modelo plantea interrogantes sobre cómo se redistribuye el poder en la toma de decisiones y qué implicaciones tiene para la autonomía docente y la pertinencia curricular. Estudios han evidenciado que la cogobernanza escolar refuerza la cohesión social y potencia los resultados de aprendizaje (Kisiotek et al., 2021), pero también sugieren que su efectividad depende de la capacidad de las comunidades para sostener el compromiso a largo plazo y de la existencia de marcos institucionales que respalden la participación.

Frente a estructuras jerárquicas y centralizadas, la gestión comunitaria impulsa espacios de diálogo donde las necesidades del contexto local orientan las decisiones pedagógicas y administrativas. Sin embargo, este desplazamiento del centro de control hacia la comunidad no está exento de tensiones: la diversidad de intereses, la asimetría de recursos y las diferencias en capital cultural pueden influir en la dirección y sostenibilidad de las iniciativas. Investigaciones recientes subrayan que la participación activa de la comunidad incrementa la pertinencia y efectividad de las estrategias educativas al ajustar las prácticas a la realidad del entorno (Cui & Teo, 2020), aunque advierten que la mera inclusión formal de actores no garantiza un cambio sustantivo si no se acompaña de mecanismos reales de incidencia.

Análisis de casos urbanos y rurales confirman que la coparticipación fortalece la sostenibilidad de los proyectos y promueve un sentido de pertenencia local (Cumming et al., 2023). No obstante, la sostenibilidad no debe entenderse solo como continuidad temporal, sino como la capacidad de las comunidades para adaptarse a cambios sociales, económicos y políticos sin perder su capacidad de agencia.

Las bases teóricas de la gestión comunitaria remiten a la pedagogía de la liberación de Paulo Freire y a los enfoques de investigación-acción participativa. Estos marcos no solo legitiman la voz de la comunidad, sino que cuestionan las relaciones verticales de poder en la educación. Se ha demostrado que, al distribuir el liderazgo entre todos los involucrados, surge un sentimiento de apropiación colectiva que incentiva la innovación pedagógica (Santoro Lamelas, 2020). Sin embargo, la apropiación no es automática: requiere procesos de formación, negociación y construcción de confianza que no siempre se visibilizan en los estudios.

Entre los principios clave que orientan una gestión comunitaria eficaz destacan la corresponsabilidad, la transparencia, el empoderamiento y la sostenibilidad. Los indicadores de sostenibilidad señalan que el empoderamiento comunitario perdura cuando se establecen mecanismos claros de rendición de cuentas y seguimiento participativo (Bustamante-Mora et al., 2024). Aquí, la corresponsabilidad implica que cada actor asuma compromisos claros; la transparencia facilita el seguimiento de avances y recursos; el empoderamiento fortalece la autoestima colectiva y la capacidad de acción; y la sostenibilidad asegura que las dinámicas no dependan exclusivamente de un impulso inicial, sino que generen continuidad a largo plazo.

Este estudio documenta estrategias de gestión como talleres colaborativos, comités mixtos y foros de reflexión, que sirven de guía para replicar o adaptar modelos semejantes. La literatura indica que la implementación de estos enfoques ha permitido réplicas exitosas en contextos con recursos limitados, manteniendo altos niveles de compromiso docente y comunitario (Rushton et al., 2023). Sin embargo, para abordar el vacío teórico relativo a la dimensión identitaria del profesor en proyectos comunitarios, se requiere un análisis que vaya más allá de la descripción de estrategias y examine cómo estas prácticas inciden en la autopercepción y en la construcción del rol docente. En este sentido, la adopción de un método de investigación-acción participativa, como el que se emplea en este estudio, no solo facilita la co-construcción de conocimiento y la reflexión crítica en contexto (Chavez Rojas et al., 2021), sino que también ofrece un marco para problematizar las relaciones entre comunidad, escuela e identidad profesional.

Identidad del profesor de lenguas extranjeras

La identidad profesional de un instructor de lenguas extranjeras se entiende como una modalidad de desempeño holístico donde confluyen intervenciones pedagógicas, capacidad comunicativa, apertura intercultural y reflexión crítica. Según Solari y Martín Ortega (2020), este estilo profesional se describe como un proceso dialógico, relacional, dinámico y socio-históricamente situado que articula acciones pedagógicas, comunicativas, interculturales y reflexivas mediante la construcción discursiva de significados acerca de uno mismo como docente (p. 630). En este contexto, estudios recientes evidencian que la reflexión colaborativa durante la práctica refuerza la identidad docente al incrementar su autoeficacia en el aula (Jiang et al., 2021). De este modo, la identidad emerge de la interacción fluida entre habilidades, valores y decisiones que el profesorado despliega en situaciones reales de enseñanza.

Este planteamiento se sostiene en una perspectiva dialéctica de dos dimensiones interdependientes: la teórico-conceptual y la metodológico-

procedimental. La primera reúne definiciones, postulados y categorías de identidad; la segunda orienta su aplicación mediante estrategias, procedimientos y recursos didácticos. Solari y Martín Ortega (2020) argumentaron que la integración armoniosa de ambas dimensiones garantiza que la identidad no sea un constructo inerte, sino un proceso vivo que orienta cada decisión pedagógica.

Entre los elementos que configuran la identidad profesional destacan la claridad de objetivos, la solidez de la fundamentación disciplinar y la habilidad para establecer vínculos significativos entre teoría y práctica. En su investigación sobre acreditación, Deress et al. (2022) subrayaron la relevancia de conceptos básicos, exigencias y cualidades necesarias como marco orientador para que los docentes interioricen y proyecten su identidad en la labor educativa (p. 58). Los resultados muestran que la acreditación promueve la claridad y la alineación de las prácticas pedagógicas con estándares internacionales (Rushton et al., 2023).

El trabajo con proyectos comunitarios se perfila como un escenario privilegiado para la construcción identitaria. Lo (2019) ilustró cómo estas iniciativas funcionan como innovaciones intencionadas que obligan al docente a integrar las funciones esenciales de su rol, consolidando el sentido de pertenencia y la percepción de autoeficacia. Paralelamente, la reflexión sistemática se erige como otro mecanismo clave. A través de diarios reflexivos, foros de discusión y grupos focales, los educadores revisitan sus prácticas, cuestionan supuestos y ajustan su actuación. Estudios señalan que los sistemas de retroalimentación grupal potencian esta reflexividad y mejoran la adaptabilidad pedagógica (García, 2024). Cuadra-Martínez et al. (2021) documentaron que dicha reflexividad no solo facilitó la adopción de nuevas metodologías, sino que transformó el autoconcepto de los profesores como agentes de cambio.

Asimismo, la identidad del profesor de lenguas extranjeras se ve condicionada por el contexto disciplinar y el ciclo académico. Deressa et al. (2022) señalaron que el vínculo entre la materia impartida y el calendario escolar crea marcos situados que tensionan la identidad: cada período introduce desafíos específicos que demandan reajustes en la percepción del rol docente (p. 10). Varias investigaciones sobre resiliencia profesional demuestran que este ajuste contextual es fundamental para afrontar cambios curriculares, pues refuerza el compromiso y facilita la incorporación de innovaciones en el currículo (Tajeddin & Keshvari, 2025).

Por otra parte, los procesos de acreditación imprimen directrices externas que configuran la identidad al exigir estándares de calidad y resultados medibles. Mannes (2020) encontró que la necesidad de alinearse con normativas institucionales promueve una mayor conciencia reflexiva sobre la propia identidad profesional y las áreas de mejora (p. 392-393). En consecuencia, una identidad profesional bien definida fortalece tanto la motivación intrínseca como la resiliencia docente: al integrar valores personales con metas institucionales, los profesores experimentan un sentido de coherencia que impulsa la innovación curricular y el compromiso con la comunidad educativa (Fang et al., 2024). Para la formación inicial y continua, por tanto, estos hallazgos sugieren adoptar enfoques integradores que combinen teoría, proyectos y espacios de reflexión. Zhu (2022) propuso un diseño curricular que incluye proyectos transversales, foros de autoevaluación y mentoría, elementos que

favorecen la construcción, desarrollo y el fortalecimiento progresivo de la identidad profesional (p. 5-6).

En síntesis, la identidad del docente de lenguas extranjeras se configura como un proceso dinámico y multifacético, apoyado en una visión integradora que une componentes teóricos y metodológicos. Su desarrollo requiere entornos formativos centrados en proyectos, la adopción de prácticas reflexivas y la vinculación constante con estándares de calidad, todo ello con el fin de formar profesionales conscientes de su rol y preparados para enfrentar los retos del siglo XXI.

Proyectos comunitarios como espacios formativos

Los proyectos comunitarios se conciben como entornos de aprendizaje situado donde convergen la acción colectiva y la reflexión crítica para producir conocimiento innovador y prácticas transformadoras. Más allá de su valor instrumental, constituyen escenarios donde se negocian significados, se reconfiguran roles y se tensionan las fronteras entre lo académico y lo social. En estos espacios, profesores y participantes co crean saberes a partir de la interacción con el contexto local, lo que impulsa el desarrollo de competencias tanto profesionales como ciudadanas. Casanova et al. (2022) los definen como “escenarios en los que los fondos de conocimiento de las comunidades se integran en procesos formativos para potenciar identidades individuales y colectivas” (p.15), definición que invita a reflexionar sobre cómo se articulan, o se confrontan, los saberes comunitarios con los marcos institucionales.

Según Murtagh y Rushton (2023), estos proyectos operan como comunidades de práctica: grupos que comparten una inquietud o pasión y mejoran su desempeño mediante la interacción continua. Sin embargo, la noción de comunidad de práctica también plantea interrogantes sobre la inclusión real de voces diversas y la distribución equitativa del poder en la toma de decisiones. El modelo de aprendizaje servicio, por su parte, fusiona la atención a la comunidad con metas académicas, destacando su vertiente formativa (Marco Gardoqui et al., 2020). A través de este planteamiento, estudiantes y docentes alternan las posiciones de beneficiarios y agentes de cambio, posibilitando un aprendizaje doble en competencias disciplinares y valores cívicos (Marco Gardoqui et al., 2020). No obstante, la efectividad de este modelo depende de que la reciprocidad sea genuina y no se reduzca a una transferencia unidireccional de conocimientos.

La investigación acción participativa aporta una perspectiva adicional al integrar a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto (Keahey, 2021). Este enfoque favorece la apropiación de las iniciativas formativas y refuerza la reflexión sistemática sobre la práctica docente, generando un ciclo continuo de mejora colectiva. Sin embargo, también exige habilidades de mediación y negociación que no siempre forman parte de la formación inicial del profesorado.

Entre los efectos formativos más relevantes sobresale el fortalecimiento de la reflexión crítica y la construcción de la identidad profesional. Falcón y Arraiz (2020) documentaron cómo la implicación en proyectos de servicio ubica al educador en un rol de aprendiz permanente, habilitado para cuestionar y redefinir sus

prácticas pedagógicas según las necesidades sociales detectadas. En el ámbito hispanohablante, Ruiz Bernardo et al. (2021) evidencian que estos espacios facilitan la adquisición de competencias transversales como la colaboración, el liderazgo y la negociación con diversos actores, aunque advierten que su impacto puede diluirse si no existe un anclaje curricular sólido.

La figura del docente investigador cobra protagonismo en estas iniciativas. Casanova et al. (2022) resaltan que la elaboración de estudios de caso comunitarios y la sistematización de evidencias permiten al profesor construir progresivamente su identidad profesional, sustentada en experiencias concretas y en la validación comunitaria de sus aportes. No obstante, implementar proyectos comunitarios como escenarios formativos presenta retos significativos: coordinación interinstitucional, acceso a recursos y formación docente especializada. Martínez Recio et al. (2025) sostienen que superar estos obstáculos requiere estructuras de apoyo permanentes, políticas educativas que reconozcan la labor comunitaria y espacios formativos que integren teoría, práctica y reflexión.

En la formación inicial y continua de profesores de lenguas extranjeras, incorporar proyectos comunitarios implica revisar y rediseñar los planes de estudio. Chiva Bartoll y Fernández Río (2022) y Falcón y Arraiz (2020) coinciden en que la institucionalización del aprendizaje servicio demanda marcos normativos flexibles y respaldo institucional; de lo contrario, la experiencia pierde impacto y sostenibilidad. En definitiva, los proyectos comunitarios como espacios formativos no solo articulan enseñanza de la lengua y acción social, sino que también funcionan como laboratorios de construcción identitaria y de ciudadanía activa. Al centrar la formación en la resolución de problemas reales y en la construcción colectiva de conocimientos, se impulsa una identidad docente dinámica, capaz de responder críticamente a los desafíos del contexto y de proyectarse como agente de cambio.

En este estudio, el marco teórico se estructura en tres categorías interrelacionadas que orientan el análisis: (1) la gestión comunitaria en educación, entendida como un modelo de cogobernanza que promueve la corresponsabilidad, la transparencia y el empoderamiento colectivo (Banegas & Gerlach, 2021; Bustamante-Mora et al., 2024); (2) la identidad profesional del docente de lenguas extranjeras, concebida como un proceso dinámico y relacional que integra dimensiones pedagógicas, comunicativas, interculturales y reflexivas (Solari & Martín Ortega, 2020; Lo, 2019; Wang & He, 2022); y (3) los proyectos comunitarios como espacios formativos, que operan como entornos de aprendizaje situado y aprendizaje-servicio, favoreciendo la co-creación de saberes y el desarrollo de competencias profesionales y ciudadanas (Casanova et al., 2022; Marco-Gardoqui et al., 2020; Ruiz-Bernardo et al., 2021). Estas categorías no solo permiten sistematizar los referentes conceptuales, sino que también evidencian la relación entre la participación comunitaria y la construcción identitaria docente, aspecto central de la presente investigación.

Materiales y métodos

Para este estudio se adoptó un enfoque de investigación-acción participativa

(IAP), lo que permitió intervenir y reflexionar de manera simultánea, ajustando los instrumentos y la recolección de datos a las dinámicas reales del proyecto. En lugar de aplicar protocolos rígidos, se privilegió la captura de evidencias generadas de forma natural durante las actividades de Frenglish, favoreciendo la autenticidad de la información

Participantes. Intervinieron 34 futuros profesores de lenguas extranjeras de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras: Inglés con segunda lengua, pertenecientes a la Facultad de Enseñanza Media de la Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas. Se distribuyeron en tres cohortes según su año académico: segundo año (equipo Frenglish Community, 7 estudiantes), tercer y cuarto año (equipo Frenglish Designers, 22 estudiantes) y quinto año (equipo Frenglish in Action, 5 estudiantes). Además, participaron 16 docentes tutores, quienes coordinaron las fases de diagnóstico, ejecución y evaluación. Para preservar la confidencialidad, todos los nombres y apellidos reales fueron sustituidos por seudónimos o códigos alfanuméricos, y se eliminaron datos que pudieran permitir la identificación directa de los participantes.

Instrumentos y recolección de datos. Se emplearon guías abiertas para la observación participante, diarios reflexivos elaborados por los docentes y registros de artefactos producidos en el marco del proyecto (materiales didácticos, podcasts, presentaciones, entre otros). Estas herramientas facilitaron el acceso a narrativas y prácticas auténticas, evitando imponer mediciones estandarizadas que pudieran distorsionar el contexto.

Socialización y validación. Las evidencias se compartieron en talleres bimensuales de retroalimentación y foros de discusión, espacios en los que se intercambiaron aprendizajes, se identificaron obstáculos y se elaboraron mapas conceptuales colaborativos. Estas dinámicas permitieron validar colectivamente los hallazgos y reforzar la apropiación de la identidad profesional docente.

Procedimientos de análisis. El análisis se desarrolló en tres fases:

1. Codificación inicial de las reflexiones y artefactos, identificando unidades de significado relevantes para los objetivos del estudio.
2. Agrupación temática de dichas unidades en categorías derivadas tanto del marco teórico como de patrones emergentes.
3. Triangulación de la información mediante la comparación entre fuentes y la validación con los participantes en sesiones de co-reflexión.

Los criterios de análisis incluyeron la pertinencia respecto a los objetivos, la recurrencia de patrones y la coherencia con las categorías conceptuales definidas. Las evidencias se documentaron en transcripciones, notas de campo y registros gráficos, asegurando su integridad.

Consideraciones éticas. La participación fue voluntaria y se obtuvo consentimiento informado por escrito de todos los involucrados. Se garantizó la confidencialidad mediante la anonimización de datos personales y la supresión de cualquier información que pudiera permitir la identificación directa de los participantes.

Delimitación temporal. Dada la amplia producción científica generada por el proyecto, el presente análisis se centró en el periodo comprendido entre enero y junio de 2025.

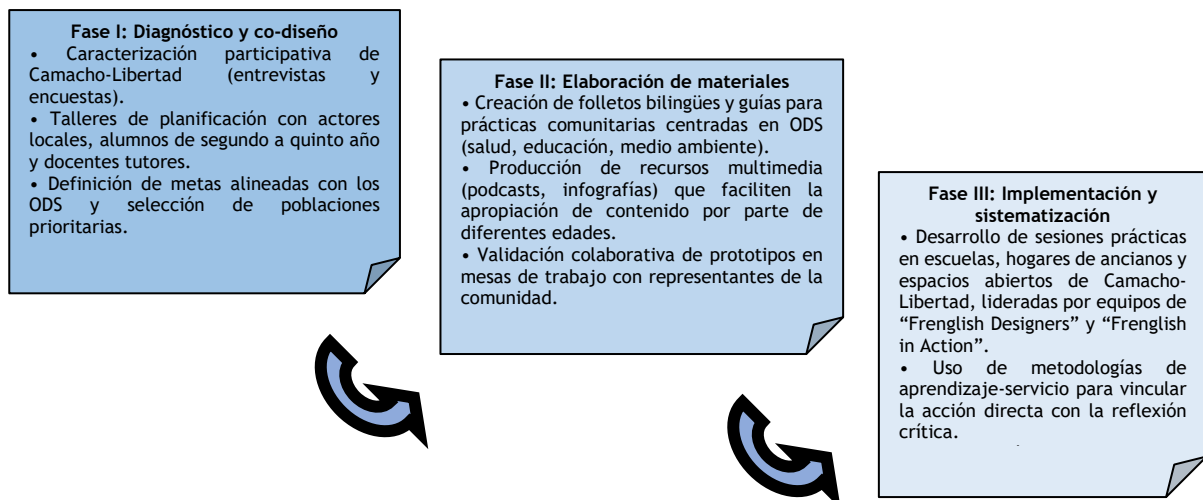
Resultados y discusión

En el marco de la Agenda 2030, las universidades cubanas asumen el reto de estrechar sus lazos con la sociedad y aportar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2018). El modelo formativo de la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras reconoce a la comunidad como escenario esencial para la práctica profesional. En este contexto, Frenglish surge como un proyecto que articula la enseñanza del inglés y el francés con iniciativas de desarrollo local en el consejo popular Camacho-Libertad, apoyándose en la Resolución No. 75/2015 del Ministerio de Educación que promueve proyectos comunitarios de idiomas.

La estructura del proyecto contempla tres fases como se muestra en la Figura 1 diagnóstico, ejecución y evaluación que garantizan un ciclo continuo de diálogo, producción y retroalimentación. Así mismo, entre las estrategias implementadas destacan talleres colaborativos, comités mixtos y foros de reflexión, que han permitido distribuir responsabilidades y fomentar la corresponsabilidad, en línea con lo planteado por Banegas & Gerlach (2021) y Bustamante-Mora et al. (2024). A diferencia de otros estudios, en Frenglish se observó un alto grado de autonomía estudiantil en la planificación y ejecución de actividades, lo que sugiere que la integración curricular de las acciones comunitarias puede potenciar la sostenibilidad del compromiso.

Figura 1

Etapas o fases en las que se articula el proyecto Frenglish



Fuente: Elaboración propia.

Desde su creación, despliega un conjunto integrado de actividades académicas, eventos científicos, intervenciones comunitarias y publicaciones que evidencian su alcance en la formación de profesores de lenguas extranjeras. En este sentido, la siguiente tabla sintetiza las principales acciones desarrolladas, agrupadas por categorías analíticas que corresponden a los ejes de este análisis. Los nombres reales han sido sustituidos por códigos para preservar la confidencialidad, en cumplimiento de las recomendaciones éticas. (Véase Tabla 1)

Tabla 1

Producción científica, eventos e intervenciones de Frenglish (enero-junio 2025)

Categoría	Actividad / Descripción	Participantes*
Premios y reconocimientos	Premio <i>Comunidades 2025</i> por Frenglish/IPELE + ODS = Comunidad (destacado). Certificado de participación en el mismo evento.	Est. A, Est. B, Est. C, Est. D
Jornadas científicas	Presentaciones sobre creatividad, ODS, actividades eco-friendly y medioambientales en Camacho-Libertad; menciones y distinciones a nivel facultad/UCLV.	Est. A-H
Congresos y convenciones	Ponencias sobre proverbios, innovación e inclusión educativa, vínculo universidad-sociedad, actividades para ODS, impactos en práctica laboral e investigativa, TIC en expresión oral, fortalecimiento investigativo, retos en enseñanza de lenguas, identidad profesional y proyectos integradores. Presentadas en Holguín, Matanzas, UCLV y eventos internacionales.	Doc. 1-10
Publicaciones	Artículos en <i>International Journal of Cuban Studies</i> (Scopus), <i>Revista Varela</i> , <i>Revista Conrado</i> ; libro <i>Lesson Planning in ELT. Productive skills</i> .	Aut. 1-6
Intervenciones comunitarias	Apoyo lingüístico en ENU Mártires del Moncada (1.º y 2.º año), Escuela Primaria Viet Nam Heroico, ESBU José R. León Acosta, Escuela Primaria Batalla de Guisa; talleres con adultos mayores; sesiones lúdico-lingüísticas en Círculo Infantil Muñeca Negra; entrevistas para caracterización comunitaria en Camacho-Libertad.	Est. y Doc. de 1.º a 5.º año

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Los nombres reales han sido sustituidos por códigos genéricos para preservar la confidencialidad.

Durante el periodo enero-junio de 2025, Frenglish generó una producción científica significativa, que incluye ponencias en congresos nacionales e

internacionales, publicaciones en revistas indexadas y reconocimientos académicos como el premio Comunidades 2025 por la propuesta Frenglish/IPELE + ODS = Comunidad. Estas acciones consolidan la visibilidad académica del proyecto y validan la transferencia de conocimiento, en consonancia con lo señalado por Martínez-Usarralde et al. (2025) sobre la convergencia entre teoría y práctica en proyectos de desarrollo sostenible.

Más allá del número de productos, el análisis revela que la participación estudiantil en eventos científicos refuerza la identidad profesional al posicionar al futuro docente como productor y difusor de conocimiento, no solo como receptor. Esto coincide con Lo (2019), quien describe los proyectos comunitarios como «innovaciones intencionadas» que fortalecen el sentido de pertenencia y la autoeficacia docente.

Las intervenciones en instituciones educativas y espacios comunitarios movilizaron a más de treinta estudiantes, quienes desarrollaron actividades de inmersión lingüística, talleres interculturales y diagnósticos sociales. Estas acciones reflejan una gestión comunitaria efectiva, caracterizada por la coproducción de soluciones formativas y la adaptación de contenidos al contexto local (Casanova et al., 2022). La codificación inductiva de diarios reflexivos muestra que el 90 % de los participantes reporta un aumento en su percepción de liderazgo pedagógico y motivación intrínseca, indicadores clave de construcción identitaria (Solari & Martín Ortega, 2020; Wang & He, 2022).

El contraste con Skarli & Stokke (2025) y Park & Lee (2022) confirma que el aprendizaje situado en comunidades de práctica potencia la construcción de significados compartidos y refuerza el sentido de pertenencia al rol profesional. Sin embargo, en este caso, la transformación identitaria se produjo en un periodo relativamente corto, lo que sugiere que la intensidad y frecuencia de las interacciones comunitarias pueden acelerar el proceso.

Todas las actividades de Frenglish incorporan temáticas de sostenibilidad: desde proyectos eco-friendly en Camacho-Libertad hasta sesiones de proverbios en inglés centradas en valores ambientales. Esta articulación fortalece competencias transversales y consolida una identidad profesional comprometida con la responsabilidad social y el desarrollo local (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2022). La combinación de publicaciones, intervenciones y foros de retroalimentación evidencia un ciclo de mejora continua, en línea con los principios del aprendizaje-servicio (Falcón & Arraiz, 2020).

A pesar de los logros, persisten desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos y la coordinación interinstitucional. La flexibilidad metodológica, aunque fomenta la apropiación local, requiere apoyos administrativos y formativos que garanticen la sostenibilidad a largo plazo. Experiencias internacionales en Ecuador (Limongi Basantes et al., 2025) y Venezuela (Azzi Bastardo & Gascón González, 2023) muestran que la institucionalización de la gestión comunitaria y la corresponsabilidad social depende de políticas educativas que reconozcan formalmente la labor comunitaria como parte de la formación docente.

Los resultados confirman que un enfoque de gestión comunitaria basado en

la investigación-acción participativa facilita la apropiación identitaria del docente de lenguas extranjeras. La convergencia de premios, foros, publicaciones e intervenciones no solo fortalece competencias lingüísticas, sino también reflexivas, investigativas y éticas, configurando un perfil profesional alineado con las demandas del siglo XXI.

Conclusiones

El estudio confirma que la gestión comunitaria, articulada a través de un proyecto como Frenglish, favorece la construcción de una identidad profesional docente sólida, al integrar la práctica reflexiva, la corresponsabilidad y la vinculación con la comunidad. Estos hallazgos refuerzan lo planteado sobre el papel de la participación activa en contextos comunitarios como motor de desarrollo profesional. En el plano práctico, la experiencia demuestra que la combinación de talleres colaborativos, producción científica y acciones de aprendizaje-servicio puede servir como modelo replicable en otros programas de formación docente.

No obstante, persisten retos vinculados a la sostenibilidad de recursos y a la institucionalización de la labor comunitaria, lo que abre la necesidad de políticas educativas que reconozcan formalmente este componente. Por tanto, algunas líneas futuras de investigación incluyen: (a) evaluar el impacto a largo plazo de la participación en proyectos comunitarios sobre la práctica docente; (b) analizar cómo varía la construcción identitaria en contextos con diferentes niveles de apoyo institucional; y (c) explorar la influencia de la mediación tecnológica en la sostenibilidad de la vinculación universidad-comunidad.

Referencias

- Banegas, D. L., & Gerlach, D. (2021). Critical language teacher education: A duoethnography of teacher educators' identities and agency. *System*, 98, 102474. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102474>
- Basantes, S. L., Bravo, L. E. C., Zambrano, Y. E. M., Encalada, D. C. T., & Encalada, A. V. T. (2025). Modelos de gestión educativa integral y su efectividad en la promoción de la calidad educativa: Revisión sistemática [Comprehensive educational management models and their effectiveness in promoting educational quality: Systematic review]. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), Article 2. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3800>
- Bastardo, G. M. A., & González, T. J. G. (2023). Modelo educativo comunitário: Fortalecendo a educação desde a participação social. *Revista Educação em Páginas*, 2, e13292-e13292. <https://doi.org/10.22481/redupa.v2.13292>
- Bustamante-Mora, A., Diéguez-Rebolledo, M., Hormazábal, Y., Valdés, Y., & Vidal, E. (2024). Policies, projects, and initiatives for sustainable higher education with gender equity: Literature review and case study Universidad de La Frontera. *Sustainability*, 16(12), 5038. <https://doi.org/10.3390/su16125038>



- Cardoso Rodríguez, D. R., Camacho Delgado, A. A., & Moré Rojas, G. E. (2025). Hilary Spicer: A bridge of love between Canada and Cuba. *International Journal of Cuban Studies*, 17(1), 100-106. <https://doi.org/10.13169/intejcubastud.17.1.0005>
- Chavez Rojas, J., Faure Niñosles, J., & Barril Madrid, J. P. (2021). The construction of teachers professional identity: An analysis of subjective learning experiences. *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 256-273. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1905627>
- Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Río, J. (2022). Advocating for service-learning as a pedagogical model in physical education: Towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J., Oyanadel, C., & González-Palta, I. N. (2021). Teachers' professional identity during university education: A systematic review of qualitative research. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Cui, R., & Teo, P. (2020). Dialogic education for classroom teaching: a critical review. *Language and Education*, 35(3), 187-203. <https://doi.org/10.1080/09500782.2020.1837859>
- Cumming, T. M., Bugge, A. S. J., Kriss, K., McArthur, I., Watson, K., & Jiang, Z. (2023). Diversified: Promoting co-production in course design and delivery. *Frontiers in Education*, 8, 1329810. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1329810>
- Deoksoon, K., & Li, M. (2020). Digital storytelling: Facilitating learning and identity development. *Journal of Computers in Education*, 8(1), 33-61. <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00170-9>
- Deressa, W., Tefera, Y., & Alemu, A. (2022). Analyzing the current English language teaching materials in line with the academic and professional needs and interests of diploma theology students. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7, Article 10. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00137-6>
- Falcón, C., & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fang, F., Wang, X., & Fan, F. (2024). Identity development in transition: A duo ethnography of language teachers becoming teacher educators from an ecological perspective. *TESOL Journal*, 16, e70003. <https://doi.org/10.1002/tesj.70003>
- Fernández Torres, M. A., & Camacho Delgado, A. A. (2025a). Hacia una metodología activa para perfeccionar la formación didáctica inicial en la enseñanza del francés. *Revista Varela*, 25(70), e2025257009. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15086678>

- Fernández Torres, M. A., & Camacho Delgado, A. A. (2025b). Transferencia de conocimientos y habilidades docentes en la formación didáctica inicial para la enseñanza del francés. *Revista Conrado*, 21(104), e4569. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4569>
- Gajardo-Asbún, K. P. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- García, E. C. (2024). Peer feedback for teaching professional development: Conditions for it to take effect. *Cogent Education*, 11(1), 2391577. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2391577>
- Huang, L., Li, S., Poitras, E. G., & Lajoie, S. P. (2021). Latent profiles of self-regulated learning and their impacts on teachers technology integration. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 695-713. <https://doi.org/10.1111/bjet.13050>
- Iglesias Casal, M. I., & Ramos Méndez, C. (2020). Mediación y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(2), 89-98. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1853368>
- Jiang, Z., Mok, I. A. C., & Yin, H. (2021). The relationships between teacher emotions and classroom instruction: Evidence from senior secondary mathematics teachers in China. *International Journal of Educational Research*, 108, 101792. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101792>
- Keahey, J. (2021). Sustainable development and participatory action research: A systematic review. *Systemic Practice and Action Research*, 34, 291-306. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09535-8>
- Kisiołek, A., Karyy, O., & Halkiv, L. (2021). The utilization of internet marketing communication tools by higher education institutions (on the example of Poland and Ukraine). *International Journal of Educational Management*, 35(4), 754-767. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2020-0345>
- Lo, M. M. (2019). Youth mentoring as service-learning in teacher education: Teacher candidates' ethical accounts of the self. *Teaching and Teacher Education*, 80, 218-226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.005>
- Mannes, A. (2020). The confused professional identity of native and non-native EFL teacher educators: Are they teachers or researchers? *Athens Journal of Education*, 7(4), 385-396. <https://doi.org/10.30958/aje.7-4-4>
- Marco-Gardoqui, M., Eizaguirre, A., & García-Feijoo, M. (2020). The impact of service-learning methodology on business schools' students worldwide: A systematic literature review. *PLOS ONE*, 15(12), e0244389. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244389>
- Martínez-Usarralde, M. J., Tarazona Gil, C., & Carbonell Marqués, Á. (2024). Revisión sistemática del aprendizaje-servicio digital en instituciones de educación superior en Europa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(103),



144-168. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/2>

Murtagh, L., & Rushton, E. A. C. (2023). The role of teacher educator virtual communities of practice (VCoPs) in mobilising policy engagement: A case study of the initial teacher training market review from England. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(5), 480-498. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2191306>

Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G.2681-P/Rev.3). https://pactoglobal.org.mx/wp-content/uploads/2020/04/ODS-Metas-e-indicadores_compressed.pdf

Park, E. S., & Lee, H. (2022). “I want to keep my North Korean accent”: Agency and identity in a North Korean defector’s transnational experience of learning English. *TESOL Quarterly*, 56(1), 19-40. <https://doi.org/10.1002/tesq.3016>

Ruiz-Bernardo, P., Ferrer-Cascales, R., & Sánchez, S. (2021). Aprendizaje-servicio universitario en contextos de actividad física, educación física y deporte: Una revisión sistemática. *Educação e Pesquisa*, 47, e237446. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147237446>

Rushton, E. A. C., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers’ professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417. <https://doi.org/10.1002/rev3.3417>

Santoro Lamelas, V. (2020). The practice of action research on health in Latin America: A systematic review. *Educational Action Research*, 28(2), 293-309. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1566083>

Skarli, J. B., & Stokke, M. (2025). Fostering value facilitation through situated learning in communities of practice. *Public Management Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/14719037.2025.2534721>

Solari, M., & Martín Ortega, E. (2020). Teachers’ professional identity construction: A sociocultural approach to its definition and research. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(2), 626-655. <https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1852987>

Solórzano-Intriago, G. M., & Looor-Salmon, L. del R. (2023). Aprendizaje basado en proyectos para desarrollar habilidades productivas en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 11(2), 78-85. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322023000200001

Tajeddin, Z., & Keshvari, Z. (2025). Emotional tensions in identity transition from teachers to teacher educators: Voices from early-career teacher educators. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 10(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00313-w>

Wang, X., & He, Y. (2022). School EFL teachers’ research identity construction in the



Chinese university-school community: A narrative inquiry. *Frontiers in Psychology*, 13, 897425. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.897425>

Xirofotou, E. (2025). Mediation as intercultural communication: A narrative review. *World Journal of English Language*, 15(3), 339. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p339>

Yanou, M. P., Ros-Tonen, M. A. F., Reed, J., Moombe, K., & Sunderland, T. (2023). Integrating local and scientific knowledge: The need for decolonising knowledge for conservation and natural resource management. *Heliyon*, 9(11), e21785. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21785>

Zhu, D. (2022). English as a foreign language teachers' identity and motivation: The role of mindfulness. *Frontiers in Psychology*, 13, 940372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.940372>



Sobre el autor principal

Denis Raúl Cardoso Rodríguez: Licenciatura en Educación con honores summa cum laude y Premio al Mérito Científico, otorgada por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Desde 2021, se desempeña como Profesor Asistente en esa misma casa de altos estudios, impartiendo clases de inglés y francés. Se encuentra adscrito al programa de maestría de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera y al programa doctoral de Ciencias de la Educación.

Declaración de responsabilidad autoral

Denis Raúl Cardoso Rodríguez 1: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Recursos, Software, Supervisión, Validación/Verificación, Visualización, Redacción/borrador original y Redacción.

Bertha Gregoria Salvador Jiménez 2: Conceptualización, Curación de Datos, Análisis formal. Redacción/borrador original y Redacción.

Yasnier Martínez Moreno 3: Conceptualización, Recursos, Software, Supervisión, Validación. Redacción/borrador original y Redacción.

Darien León Hurtado 4: Análisis formal, Investigación, Recursos, Análisis formal, Supervisión. Redacción/borrador original y Redacción.

Agradecimientos:

Financiación:

Recursos propios