https://doi.org/10.29197/cpu.v23i45.779

Formación de docentes de inglés en clave de territorio: reflexiones y tensiones sobre aprendizaje comunitario participativo

English Teacher Education from a Territorial Perspective: Reflections and Tensions in Participatory Community Learning

Lourdes Cardozo-Gaibisso[a]

[a] Mississippi State University, Starkville, Estados Unidos.

lc1811@msstate.edu

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar, desde una experiencia de cinco años de implementación del Aprendizaje Comunitario Participativo (ACP), cómo se transforma la formación de docentes de inglés cuando el aula universitaria se abre al territorio comunitario y qué tensiones, aprendizajes y desafíos institucionales emergen de ese desplazamiento. Se busca, además, ofrecer una mirada situada acerca de cómo se (re)configura el aula universitaria en ese proceso. De este modo, se recurre a los conceptos de territorialización, desterritorialización y reterritorialización con el fin de explorar los límites curriculares, institucionales y afectivos que organizan la formación docente, así como las posibilidades de desbordarlos críticamente mediante prácticas pedagógicas cultural y lingüísticamente sostenibles. Se plantea que el ACP, en diálogo con una concepción dinámica del multilingüismo, puede constituirse en un espacio de oportunidad para la preparación pedagógica del futuro profesorado de inglés, siempre que se reconozcan sus tensiones, entre ellas la fragilidad de los vínculos universidad-comunidad, las barreras institucionales y las contradicciones éticas que surgen cuando la experiencia comunitaria se integra al currículo. Por último, se exponen las implicaciones para la pedagogía universitaria y se recomienda la institucionalización del ACP en programas de TESOL.

Palabras clave: pedagogía universitaria, inglés como segunda lengua, participación comunitaria, multilingüismo, formación de docentes, pedagogía crítica.

ISSN (en línea): 1814-4152 / Sitio web: **http://cuaderno.pucmm.edu.do**

CÓMO CITAR: Cardozo-Gaibisso, L. (2026). Formación de docentes de inglés en clave de territorio: reflexiones y tensiones sobre aprendizaje comunitario participativo. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 23*(45), e758. https://doi.org/10.29197/cpu.v23i45.779

Esta obra está bajo la licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Abstract

The aim of this article is to analyze how English teacher education is transformed when the university classroom extends its teaching into the community. Drawing on five years of experience implementing Participatory Community Learning (PCL), the article examines the tensions, lessons learned, and institutional challenges that emerge from this shift. It also seeks to provide a situated view of how the university classroom is (re)configured in this process. To this end, the article draws on the concepts of territorialization, deterritorialization and reterritorialization to explore the curricular, institutional, and affective boundaries that organize teacher education. It also examines the possibilities of critically moving beyond these boundaries through culturally and linguistically sustaining pedagogical practices. The article argues that PCL, in dialogue with a dynamic conception of multilingualism, can become an opportunity for the pedagogical preparation of preservice English language teachers, provided that its tensions are acknowledged, including the fragility of university–community partnerships, the institutional barriers, and the ethical contradictions that arise when community experience is integrated into the curriculum. The article concludes by highlighting implications for university pedagogy and advocates for the institutionalization of PCL in TESOL programs.

Keywords: *university pedagogy, English as a second language, community participation, multilingualism, teacher education, critical pedagogy*

Introducción

Como profesora universitaria y formadora de docentes, enseño en un programa de TESOL (enseñanza del inglés a hablantes de otras lenguas) adscrito a un departamento de inglés de una institución de educación superior del sur de Estados Unidos. Mis estudiantes, en su mayoría de pregrado y provenientes de diversas disciplinas, se preparan para ejercer la docencia del inglés o para trabajar con comunidades multilingües. Desde hace cinco años incorporo en uno de mis cursos un componente de Aprendizaje Comunitario Participativo (ACP), cuyo objetivo es vincular al estudiantado universitario con alumnado multilingüe de varias escuelas de educación primaria y secundaria, en un contexto rural y mayoritariamente monolingüe.

Este componente no corresponde a una política institucional de alcance municipal, estatal o nacional, sino a una iniciativa curricular circunscrita a un único curso. Tampoco es obligatorio y, como se discute más adelante, carece de mandato institucional que lo respalde, de financiamiento estable y de reconocimiento formal en la carga académica de quienes lo imparten. Por ello, su continuidad depende en gran medida de la voluntad individual de la docente a cargo.

El componente persigue un doble objetivo pedagógico. Por un lado, busca ofrecer al profesorado de inglés en formación una experiencia situada de enseñanza y aprendizaje recíproco con comunidades multilingües, en línea con la tradición del aprendizaje-servicio,

ya consolidada en el contexto anglosajón (Bringle y Hatcher, 1995). Por otro, responde a una necesidad formativa concreta, dado que este tipo de prácticas sigue siendo escaso y poco desarrollado en los programas de TESOL, a pesar de su impacto significativo tanto en el estudiantado universitario como en los niños y las niñas participantes, que en muchos casos viven en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica y, en ocasiones, provienen de contextos de refugio o migración forzada.

Una o dos veces a la semana, mis estudiantes de pregrado se desplazan a la escuela asignada para realizar tutorías de entre treinta y sesenta minutos con niños y niñas que aprenden inglés como segunda lengua. Este tipo de experiencias se alinea con las investigaciones recientes sobre la formación de docentes de inglés, que insisten en que un desarrollo profesional realmente sostenible no puede limitarse a instancias puntuales o descontextualizadas, sino que debe construirse en la intersección entre el marco teórico, la práctica situada y el vínculo comunitario. Entre las alternativas que se han explorado con ese fin se destacan los espacios colectivos de reflexión entre pares, la mentoría y la indagación sobre la propia práctica (Cardozo-Gaibisso, 2025).

La brecha entre la consolidación de estas prácticas formativas y su limitado desarrollo conceptual en la pedagogía universitaria de TESOL es precisamente lo que motiva este artículo. Su objetivo es analizar, desde una experiencia situada de cinco años de implementación del ACP, cómo se transforma la formación de docentes de inglés cuando el aula universitaria se abre al territorio comunitario y qué tensiones, aprendizajes y desafíos institucionales emergen de ese desplazamiento. En este marco, argumento que el ACP no debe entenderse únicamente como una estrategia pedagógica complementaria, sino como un proceso de territorialización, desterritorialización y reterritorialización (Deleuze y Guattari, 1980/1987) que reconfigura tanto las prácticas docentes como las propias premisas de la pedagogía universitaria. Al contrastar las normas, jerarquías y supuestos institucionales con las realidades situadas de las comunidades multilingües, el ACP obliga a repensar qué significa formar docentes de inglés social y políticamente responsables.

Las prácticas del ACP se inscriben en un campo de TESOL en transformación, cada vez más atento a las dimensiones éticas, sociopolíticas y comunitarias de la enseñanza del inglés a estudiantes multilingües (Norton, 2013; Phillipson, 1992). En este sentido, la crítica al inglés como imperialismo lingüístico (Phillipson, 1992), por un lado, y la propuesta de una pedagogía crítica del inglés como lengua internacional (Canagarajah, 1999), por el otro, han abierto un espacio para repensar quién enseña, a quién, con qué objetivos y en qué condiciones de poder. Estas preguntas, sin embargo, no pueden resolverse únicamente en el plano teórico, sino que exigen examinar la enseñanza del inglés en las comunidades concretas donde ocurre y en las relaciones de poder que la atraviesan. En este punto, el ACP cobra sentido como dispositivo formativo, ya que funciona como puente entre el aula universitaria y el “mundo real”.

Esta reflexión resulta relevante para el campo de la pedagogía universitaria en la medida en que interpela un supuesto frecuente, según el cual la formación de docentes puede diseñarse y evaluarse casi enteramente dentro de los límites del aula universitaria. Frente a

esa premisa, en este artículo se argumenta que examinar las fronteras entre la universidad y la comunidad, así como los movimientos de territorialización que las atraviesan, es indispensable para repensar la formación docente, la justicia lingüística y el papel social de la enseñanza del inglés en contextos de creciente diversidad lingüística.

Para desarrollar este argumento, el artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, presento el marco teórico de la territorialización, la desterritorialización y la reterritorialización que estructura el análisis. A continuación, describo cómo las fronteras institucionales territorializan inicialmente la experiencia del ACP, tanto en la universidad como en las escuelas participantes. Luego, analizo los procesos de desterritorialización que emergen del contacto prolongado entre el estudiantado universitario y las comunidades multilingües, así como las nuevas reterritorializaciones de orden evaluativo, curricular y reflexivo que de ello resultan. Posteriormente, discuto los desafíos institucionales, emocionales y relacionales que persisten en la implementación del ACP. Finalmente, propongo implicaciones concretas para la pedagogía universitaria en programas de TESOL y cierro con una reflexión sobre la universidad como institución en diálogo permanente con sus territorios.

Territorializar la experiencia: límites curriculares, normas institucionales y marcos de acción

El concepto de territorialización, tomado de Deleuze y Guattari (1980/1987), no se refiere solo al espacio geográfico, como podría pensarse en una primera aproximación, sino a los procesos mediante los cuales se configuran límites, se estabilizan identidades y se organizan prácticas y significados en contexto. En el caso de la educación superior, la territorialización opera de manera permanente, ya que define qué saberes cuentan, a quiénes se reconoce autoridad para producir conocimiento y qué formas de participación se consideran legítimas. En las instituciones educativas, estos procesos son inseparables de las genealogías coloniales que aún inciden en la distribución de capitales lingüísticos y culturales (Bourdieu, 1991).

En el curso con componente del ACP que se analiza en este artículo, las primeras fronteras que se hacen visibles son las institucionales, entre ellas el calendario académico, la carga de créditos, los lineamientos de evaluación, los tiempos de desplazamiento y las autorizaciones. Estas condiciones configuran una territorialización inicial del ACP, pues definen quién participa, cuándo, dónde y en qué términos. No se trata solo de condicionantes administrativos; son también expresiones de cómo la universidad construye su relación con el entorno, con frecuencia desde una superioridad tácita (Mitchell, 2008) que no necesariamente se corresponde con un mayor conocimiento académico o del contexto.

En el plano pedagógico, esta territorialización se manifiesta en un plan de estudios con objetivos generales sobre la enseñanza de segundas lenguas que no pierden de vista los principios de justicia lingüística. Se expresa también en lecturas obligatorias sobre multilingüismo, educación culturalmente sensible y ética profesional, así como en productos académicos que “traducen” la experiencia comunitaria al lenguaje evaluativo de la universidad, tales como bitácoras, reflexiones y pequeños proyectos didácticos.

Las escuelas primarias y secundarias también están territorializadas por sus horarios estrictos, la duración limitada de las sesiones de tutoría, los espacios físicos prestados (a menudo incómodos o itinerantes), los materiales regulados y unas prioridades curriculares fuertemente atravesadas por las pruebas estandarizadas. Esta rigidez estructural no es incidental, sino constitutiva de lo que Tyack y Cuban (1995) denominan la "gramática de la escolarización", un conjunto de patrones organizativos (como los horarios segmentados, el agrupamiento por edad y el currículo estandarizado) que resiste el cambio precisamente porque legitima social e institucionalmente a la escuela como tal. A esto se suma la presión específica de las pruebas estandarizadas. Como documenta Au (2007) en una metasíntesis de estudios cualitativos, esa presión tiende a estrechar el currículo hacia los contenidos evaluados y a reforzar pedagogías centradas en el profesorado, en detrimento de enfoques más integradores y centrados en el alumnado.

En el contexto estadounidense, esta presión recae de manera desproporcionada sobre las escuelas con altas concentraciones de estudiantes multilingües y de familias de bajos ingresos (Gándara y Hopkins, 2010; Menken, 2008). En este escenario, el estudiantado universitario que participa en el curso con componente de ACP entra y sale de ese espacio como visitante temporal, con un margen de acción pedagógica siempre negociado y acotado, lo que genera desde el inicio una tensión entre el ideal formativo y las condiciones reales de posibilidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Desterritorializar: cuando la comunidad cambia los esquemas pedagógicos

El contacto sostenido con estudiantes multilingües en contextos rurales genera en el estudiantado universitario un movimiento de desterritorialización (Deleuze y Guattari, 1980/1987). Esto es, los límites del conocimiento impartido en el curso universitario ya no son suficientes para nombrar o describir sus experiencias pedagógicas en territorio. La desterritorialización no es simplemente desorientación; es, en el lenguaje de estos autores, el momento en que las líneas de fuga atraviesan las estructuras establecidas y abren posibilidades no previstas. En términos educativos, podríamos hablar de lo que hooks (1994)[1] llama "enseñanza transgresora", que se produce cuando la experiencia viva desborda los marcos didácticos y obliga a (re)pensar el acto de educar desde sus fundamentos.

Al acompañar a mis estudiantes en sus tutorías y leer sus registros reflexivos, identifico tensiones que desbordan el currículo universitario. En primer lugar, las pruebas tradicionales no capturan el progreso relacional, la confianza ni la agencia de los niños y las niñas. En segundo lugar, el entusiasmo por aprender aumenta cuando se privilegia el lenguaje funcional y situado sobre la repetición mecánica de formas gramaticales. Esta observación está en consonancia con las perspectivas de Krashen (1982) sobre la adquisición comprensible, con las críticas al tratamiento institucional del alumnado bilingüe y con la necesidad de comprender el lenguaje como un recurso para la creación de significados (Halliday, 1978). En tercer lugar, surge la urgencia de considerar no solo el nivel de inglés, sino también el peso de las trayectorias migratorias, el cansancio, el miedo y las diferencias culturales, dimensiones que la investigación sobre trauma y educación ha comenzado a documentar

1 Se respeta la decisión de bell hooks de estilizar su nombre en minúscula.

con mayor sistematicidad (Bajaj y Bartlett, 2017; Cardozo-Gaibisso et al., 2017).

Sin embargo, esos aspectos continúan ausentes de los planes de estudio de muchos programas tradicionales de formación docente en TESOL, centrados predominantemente en competencias lingüísticas, didácticas y de evaluación (Finn, 2026; Zhao et al., 2025). En el curso con componente del ACP que aquí describo, estas dimensiones no están previstas en el programa formal, pero se manifiestan de manera casi inevitable a partir del contacto sostenido con las trayectorias de vida de los niños y las niñas, lo que sugiere que su inclusión curricular explícita, y no solo su aparición espontánea por la vía del ACP, es una tarea pendiente.

El estudiantado universitario comienza sus experiencias del ACP planteándose cuestiones operativas simples, como qué materiales llevar, y termina preguntándose qué significa enseñar sin que resulte agotador, cómo acompañar procesos de desarrollo de un lenguaje sin invadir y cómo validar la lengua materna en un sistema que la margina. Este desplazamiento conceptual y afectivo no lo produce únicamente la teoría (aunque los textos del curso lo hacen posible), sino el encuentro vivo con los cuerpos, las biografías y los silencios del alumnado multilingüe, que recurre a la complementariedad intersemiótica entre modalidades y lenguajes para compartir sus perspectivas y vivencias (Harman et al., 2022). Desde la ética del cuidado de Noddings (1984), este tipo de encuentro interpela al profesorado en formación en su dimensión ética más profunda, pues ya no se trata de aplicar técnicas, sino de responder y hacerse responsable ante el otro. En este punto, la noción de desterritorialización resulta especialmente productiva. Esta desestabilización, sin embargo, no conduce necesariamente al vacío, ya que, con el andamiaje teórico y el acompañamiento adecuados, puede convertirse en el punto de partida de nuevas formas de comprender la práctica docente (Johnson, 2006).

Nuevas territorializaciones: prácticas pedagógicas que se reconfiguran

La creación de esas nuevas formas de ordenar la experiencia es lo que Deleuze y Guattari (1980/1987) denominan reterritorialización. En el curso que imparto, este proceso se traduce en una serie de transformaciones pedagógicas que emergen desde la práctica reflexiva y se nutren directamente de los debates contemporáneos en educación multilingüe.

La primera reterritorialización ocurre en el ámbito de la evaluación. En lugar de centrar la atención en exámenes que miden el desempeño de forma descontextualizada, se promueven diarios de aprendizaje y reflexión, miniproyectos, lecturas compartidas y escritura creativa: prácticas que permiten monitorear el desarrollo lingüístico y, al mismo tiempo, mantener la motivación y el vínculo entre quien enseña y quien aprende. Esta reorientación se inscribe en la tradición de la evaluación auténtica (Wiggins, 1989) y de la evaluación formativa en contextos multilingües (Heritage, 2010), pero cobra un sentido específico cuando se aplica con poblaciones históricamente subrepresentadas en los sistemas educativos.

La segunda reterritorialización atañe a la selección de materiales, un aspecto que a primera vista parece simple. El estudiantado universitario comienza a buscar libros bilingües, historias relacionadas con los países de origen de los niños y las niñas, representaciones diversas de familias, tonos de piel, alimentos y fiestas. Lo que al inicio era una actividad de lectura en inglés se convierte en una oportunidad para afirmar identidades y reconocer los saberes previos y la individualidad que cada niño o niña ya trae consigo, base sobre la que se construyen los nuevos aprendizajes. Esta práctica dialoga directamente con la propuesta de pedagogía culturalmente sostenible de Paris (2012) y de Paris y Alim (2017), que va más allá de la mera relevancia cultural para propugnar la preservación y el enriquecimiento de los repertorios culturales y lingüísticos de las comunidades (Cardozo-Gaibisso y Harman, 2019).

La distinción no es menor, ya que la pedagogía culturalmente relevante (Ladson-Billings, 1995) propone partir de la cultura y la lengua del alumnado como puente hacia el dominio de las prácticas académicas hegemónicas. En este enfoque, la cultura propia funciona como un medio para alcanzar un fin definido por la escuela. Paris (2012) advierte que esta lógica de puente puede terminar, en la práctica, subordinando o erosionando las prácticas culturales y lingüísticas de las comunidades una vez cumplido su propósito asimilador. La pedagogía culturalmente sostenible, en cambio, concibe el resultado del aprendizaje como aditivo y no sustractivo. Es decir, no busca que el estudiantado se adapte a la cultura dominante a costa de la propia, sino que la enseñanza misma se convierta en un espacio donde dichas prácticas se cultiven, crezcan y se transformen con el tiempo. Paris y Alim (2017) profundizan esta idea al señalar que la pluralidad cultural y lingüística es un bien educativo en sí mismo, que la escuela debe preservar activamente incluso cuando las identidades culturales son fluidas y cambiantes.

La tercera reterritorialización consiste en situar el multilingüismo en el centro como recurso. Las lenguas de los niños y las niñas dejan de ser vistas como un problema o un obstáculo para la adquisición del inglés y pasan a ser parte del repertorio con el que se diseña la tutoría. Se invita a usar libremente los idiomas, a escribir palabras clave en más de una lengua y a sentir orgullo del propio acento. Esta orientación se ancla en el concepto de translenguaje (García y Li, 2014), que describe el uso dinámico y fluido de los repertorios lingüísticos completos de las personas bilingües, así como en la noción de la lengua como recurso, contraria a la concepción asimilacionista del aprendizaje lingüístico.

La cuarta reterritorialización es de orden reflexivo-crítico. Este momento reflexivo no ocurre en el territorio de la práctica, es decir, en la escuela durante la tutoría o inmediatamente después, sino en el espacio universitario, en las sesiones de seguimiento. Esto constituye, en sí mismo, un movimiento de reterritorialización, porque la experiencia vivida en el territorio comunitario vuelve al aula universitaria, donde se somete al lenguaje y a los marcos conceptuales de la academia. Esta ubicación no es neutral: plantea la pregunta de si la dimensión crítico-política del ACP puede cultivarse únicamente desde la universidad o si requiere también espacios de reflexión situados en el propio territorio de las escuelas, junto a los niños, las niñas y el profesorado con quienes se trabaja. Retomo esta tensión en la sección de desafíos.

Las sesiones de seguimiento se llenan de preguntas que el estudiantado formula y que sitúan al APC en un horizonte político. ¿Qué implica ser docente de inglés en un sistema que asocia “buenos aprendizajes” con el monolingüismo? ¿Cómo evitar que la comunidad se convierta en un mero “laboratorio” del que la universidad extrae conocimiento sin ofrecer reciprocidad? ¿Qué responsabilidad tenemos, como docentes en formación, más allá de las horas asignadas cada semestre al ACP? Estas preguntas se vinculan con las propuestas de una formación docente crítica que asuma la enseñanza como práctica política (Cardozo-Gaibisso, 2020) y con lo que Freire (1970) denominó praxis, es decir, la unidad indisoluble entre reflexión y acción transformadora.

Desafíos que persisten: límites institucionales, cargas emocionales y fragilidad de los vínculos

Aunque el ACP ofrece muchas posibilidades de aprendizaje al profesorado en formación y se constituye como un espacio formativo a menudo innovador, también revela barreras difíciles de superar con la sola voluntad de una profesora o de un grupo de estudiantes universitarios. La literatura sobre aprendizaje comprometido con la comunidad ha advertido con insistencia sobre el riesgo de que estas prácticas, cuando no están ancladas en compromisos institucionales sólidos, reproduzcan dinámicas asistenciales o extractivistas y, con ello, profundicen las asimetrías que pretenden cuestionar (Mitchell, 2008; Stoecker, 2016).

A partir de la distinción de Mitchell (2008) entre un modelo tradicional y uno crítico de aprendizaje-servicio, en el caso del ACP estas dinámicas extractivistas tendrían rasgos concretos. Un primer rasgo sería que la universidad definiera unilateralmente los objetivos de aprendizaje y el cronograma de las tutorías sin consultar a las escuelas sobre sus necesidades prioritarias. Un segundo rasgo sería que el vínculo se mantuviera solo mientras durara el semestre académico y se interrumpiera, una vez cumplidos los créditos de uso, sin mecanismos de continuidad ni de devolución de resultados a la escuela. Un tercero sería que el conocimiento producido a partir de la experiencia (reflexiones, publicaciones y presentaciones) circulara y beneficiara principalmente al estudiantado y a la institución universitaria, sin que el profesorado escolar, las familias y la niñez tuvieran acceso a esos productos ni participaran en las decisiones que los originaron. Finalmente, un cuarto sería que la comunidad escolar fuera tratada como receptora de un servicio y no como coconstructora del propio programa.

El primer desafío, de orden estructural, es el tiempo. Una o dos sesiones semanales de treinta o sesenta minutos durante un semestre académico permiten aprendizajes significativos, pero no garantizan una trayectoria a largo plazo. La brevedad de la experiencia choca con el deseo de continuidad de mis estudiantes y de los niños y las niñas, y expone el vínculo a lo que Grossman y Rhodes (2002), en su estudio sobre programas de mentoría juvenil, describen como el riesgo de una interrupción prematura. Según estos autores, cuanto más breve es la relación, mayor es el impacto negativo de su finalización. Este riesgo podría atenuarse si el ACP se integrara de manera más continua a lo largo del plan de estudios, en lugar de limitarse a un solo semestre.

El segundo desafío es la separación entre los territorios institucionales. Desde el marco de territorialización presentado anteriormente, esta separación no se refiere simplemente a que el ACP conecte dos espacios físicos distintos (la universidad y la escuela), sino a que ambas instituciones operan como territorios que rara vez se desterritorializan entre sí: cada una conserva sus propias fronteras, calendarios y criterios de éxito, sin que medie un proceso constante de ajuste mutuo. Esta desconexión se manifiesta concretamente en al menos tres planos, que son el tiempo, la evaluación y las prioridades institucionales. En el plano del tiempo, el calendario universitario, organizado en semestres y orientado a la obtención de créditos, no suele coincidir con el calendario escolar y sus ciclos de evaluación estandarizada. En el plano de la evaluación, los criterios con que la universidad mide el éxito del ACP (cumplimiento de horas, calidad de las reflexiones escritas y calificación final del curso) difieren sustancialmente de los indicadores con que la escuela mide el progreso de su alumnado (resultados en pruebas, asistencia, retención). En el plano de las prioridades institucionales, el ACP suele ser una iniciativa periférica en la universidad, dependiente de la agenda de un curso o de una profesora en particular, en lugar de integrarse en sus políticas centrales.

Lo anterior coincide con la advertencia de Saltmarsh y Hartley (2011) sobre el riesgo de que el compromiso cívico permanezca en los márgenes de la vida universitaria en vez de incorporarse a su misión y su gobernanza. Según estos mismos autores, esta desarticulación no es meramente organizativa, sino que refleja una distribución asimétrica de prestigio y recursos entre las instituciones de educación superior y las escuelas públicas de contextos vulnerables, una asimetría que el ACP puede reproducir involuntariamente si no se problematiza.

El tercer desafío es la escasa formalización del ACP y su dependencia de la voluntad de quienes imparten el curso en la universidad. Sin figuras institucionales responsables del ACP, sin financiamiento estable y sin reconocimiento formal de esta labor en la carga académica y profesional, tanto del profesorado universitario como del estudiantado en formación docente, gran parte del trabajo de articulación recae en la buena voluntad de docentes y estudiantes. Esto vuelve el modelo extremadamente frágil (Zlotkowski, 1998).

El cuarto desafío es la carga emocional que recae sobre el profesorado en formación. Enfrentarse cada semana a historias de migración, discriminación o condiciones de vida precarias produce un impacto afectivo que la formación pedagógica tradicional muchas veces no contempla (Cardozo Gaibisso et al., 2018). La investigación sobre el *burnout* docente y la fatiga por compasión, fenómenos especialmente documentados en el profesorado que trabaja con poblaciones vulneradas, advierte sobre la necesidad de estructuras institucionales de cuidado para quienes atraviesan estas experiencias. Acompañar a mis estudiantes en este proceso implica también abordar de forma pedagógica la dimensión emocional del trabajo docente, una tarea para la que muchos programas de formación del profesorado están poco preparados.

Implicaciones para la pedagogía universitaria en TESOL

Desde esta experiencia situada, propongo algunas líneas de reflexión para repensar la formación pedagógica de docentes de inglés cuando esta se abre a la comunidad. Dado que la experiencia descrita en este artículo se circunscribe a un único curso y no puede ni debe generalizarse, estas líneas constituyen invitaciones al diálogo que buscan cultivar una disposición crítica y permanente hacia la propia práctica.

La primera implicación consiste en reconocer el ACP como un espacio formativo central y no como un añadido periférico al currículo de formación docente ya existente. Para ello, es necesario integrar la experiencia comunitaria en los objetivos del programa, en la evaluación de competencias docentes y en los perfiles de egreso. Esta integración exige una revisión curricular basada en la idea de que el profesorado de inglés ejerce un papel de agente social que trasciende la enseñanza técnica de una lengua (Freire, 1970; Kumaravadivelu, 2003).

La segunda implicación consiste en formar docentes que puedan realizar una lectura crítica del territorio. Con este fin, los cursos deberían incluir herramientas teóricas y metodológicas que permitan al profesorado en formación interpretar las condiciones sociopolíticas de las escuelas y comunidades con las que trabaja, más allá de los contenidos lingüísticos. Esto supone incorporar perspectivas de educación crítica (Giroux, 1988), estudios sobre lenguaje y poder (Fairclough, 1989; Norton, 2013) y pedagogías decoloniales (Mignolo, 2012) como parte constitutiva de la formación en TESOL.

La tercera implicación consiste en cuidar la ética del vínculo universidad-comunidad. Esto supone promover relaciones de reciprocidad que impidan convertir a la comunidad en un mero escenario de práctica, así como escuchar al profesorado, a las familias y al alumnado de las escuelas y reconocer su participación activa en la construcción del programa, que no se limita a recibir sus beneficios. De manera más concreta, esto requiere ir más allá de la buena voluntad individual y construir lo que Zeichner (2010) llama un “tercer espacio”: un conjunto de instancias híbridas donde el conocimiento práctico del profesorado escolar y el conocimiento académico de la universidad se encuentran en condiciones menos jerárquicas que las habituales. En el caso del ACP, esto supondría invitar al equipo docente de las escuelas a participar en el diseño del programa y en la definición de los criterios de evaluación; abrir espacios de diálogo pedagógico periódico entre ambas instituciones, antes y después de cada semestre; reconocer y, en lo posible, remunerar su tiempo y experticia en lugar de considerarlos una colaboración gratuita; y devolver a la escuela, en lenguaje accesible, los hallazgos que surgen de la experiencia.

Si se mantienen en el tiempo, estas acciones podrían convertir el ACP en una comunidad de práctica (Wenger, 1999) que incluya explícitamente, como sugieren Patton y Parker (2017), a los tres actores sociales involucrados: el estudiantado universitario, el profesorado universitario y el profesorado escolar. Esa comunidad podría avanzar, además, hacia lo que Wenger-Trayner y Wenger-Trayner (2020) llaman un espacio de creación de valor mutuo, donde el beneficio se distribuya, aunque no necesariamente de forma simétrica, entre todas las partes.

La cuarta implicación consiste en atender a la dimensión emocional del trabajo docente mediante la incorporación de espacios de acompañamiento y reflexión sobre el impacto afectivo del ACP en la formación del estudiantado universitario, incluyendo estrategias de autocuidado y de trabajo colectivo. La investigación sobre el bienestar docente señala la importancia de construir comunidades de práctica (Wenger, 1999) que contengan y procesen colectivamente las experiencias de alta carga emocional (Snow et al., 2023).

La quinta y última implicación consiste en apostar por la institucionalización del ACP y por su integración explícita en el currículo. Esto supone avanzar hacia estructuras estables, como coordinaciones y acuerdos interinstitucionales, así como hacia un financiamiento fijo y el reconocimiento del ACP en la carga académica. Tales condiciones permitirían dar continuidad y profundidad a los proyectos más allá de un curso concreto o de la iniciativa de cada docente. Solo mediante esta institucionalización el ACP puede perdurar en el tiempo sin depender de iniciativas aisladas.

Conclusión: abrir y sostener ventanas hacia una pedagogía universitaria anclada en el territorio

Este artículo se propuso invitar a quien lee a mirar a la universidad no como un espacio cerrado sobre sí mismo, sino como una institución en diálogo permanente con los territorios que la rodean, de manera material y simbólica. En particular, buscó analizar, desde una experiencia situada de implementación del ACP, cómo se transforma la formación de docentes de inglés cuando el aula universitaria se abre al territorio comunitario y qué tensiones, aprendizajes y desafíos institucionales emergen de ese desplazamiento. A lo largo del artículo se ha intentado mostrar que esa transformación no es lineal ni está garantizada por el diseño curricular: emerge del contacto sostenido con las historias de vida de niños y niñas multilingües. Ese proceso exige repensar qué significa enseñar inglés cuando se atiende no solo al componente lingüístico, sino también al cansancio, al miedo, a las trayectorias migratorias y a las diferencias culturales que atraviesan los aprendizajes (Cardozo-Gaibisso et al., 2026).

Desde mi vivencia como profesora universitaria, el ACP encarna precisamente esa apertura: es una ventana por la que entran las voces, las lenguas y las culturas del alumnado multilingüe que interpelan nuestras certezas sobre qué significa enseñar y aprender inglés hoy. En términos de Deleuze y Guattari (1980/1987), el ACP es una línea de fuga que desborda el territorio universitario. Supone, además, una ética de la vida compartida, que implica reconocer a los niños y las niñas con quienes se trabaja como sujetos plenos y no como objetos de intervención. Sin embargo, la apertura al diálogo no es suficiente. La formación pedagógica de docentes de inglés exige mantener en el tiempo estos vínculos, revisitar críticamente las territorializaciones que los limitan y construir, desde la universidad, alianzas que reconozcan el multilingüismo y la diversidad cultural no solo como objetos de estudio, sino como principios organizadores de la vida académica y profesional.

Conviene, además, reconocer los límites de este artículo, que analiza una experiencia situada en un único curso, impartido en una institución del sur de Estados Unidos ubicada en un

contexto rural y mayoritariamente monolingüe, y a cargo de una sola docente. Las tensiones, aprendizajes y desafíos aquí documentados no pretenden ser generalizables a otros programas de TESOL ni a otros contextos institucionales o geográficos. Por el contrario, ofrecen una lectura con una mirada situada y desde un marco teórico poco explorado en este campo, que puede dialogar, por semejanza o por contraste, con otras experiencias del ACP.

A partir de esta experiencia, se pueden identificar algunas líneas de trabajo pedagógico y de investigación para quienes se propongan implementar o fortalecer el ACP en programas de TESOL. En el plano pedagógico, destacan tres. La primera es incluir de forma explícita en el currículo las dimensiones emocionales, migratorias y culturales de la enseñanza, en lugar de esperar que surjan de forma espontánea por la vía del ACP. La segunda es reconocer de manera institucional el trabajo docente que hace posibles estos vínculos. La tercera es construir alianzas duraderas con escuelas y comunidades. En cuanto a la investigación futura, sería valioso explorar estas dinámicas en otros contextos geográficos y lingüísticos, así como desarrollar estudios realizados desde y con la comunidad que incorporen perspectivas del alumnado escolar y de las familias.

En última instancia, el ACP no es solo una metodología innovadora, sino un recordatorio de que enseñar, en la universidad y fuera de ella, implica oscilar constantemente entre territorializar (dar forma, poner límites, organizar) y desterritorializar (preguntar, desordenar, reimaginar). En esa tensión, a menudo incómoda pero fértil, se juega buena parte de la pedagogía universitaria necesaria para un mundo crecientemente multilingüe, desigual y, al mismo tiempo, lleno de posibilidades de encuentro. Como sugiere Santos (2015) con su concepto de “epistemologías del Sur”, la tarea de la universidad no es solo producir conocimiento sobre las comunidades, sino aprender con ellas y desde ellas, en un proceso de intercambio que desafíe los monopolios cognitivos históricamente consagrados.

Recibido: 25/5/2026 | **Revisado:** 19/6/2026 | **Aceptado:** 14/9/2026 | **Publicado:** 26/10/2026

Referencias bibliográficas

Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis. *Educational Researcher, 36*(5), 258–267. https://doi.org/10.3102/0013189X07306523

Bajaj, M., & Bartlett, L. (2017). Critical transnational curriculum for immigrant and refugee students. *Curriculum Inquiry, 47*(1), 25–35. https://doi.org/10.1080/03626784.2016.1254499

Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Harvard University Press.

Bringle, R., & Hatcher, J. (1995). A service-learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*(1), 112–122. http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0002.111

Canagarajah, A. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching.* Oxford University Press.

Cardozo-Gaibisso, L. (2020). Reimagining learning with Latinx students through science family workshops. *Journal of Latinos and Education, 22*(2), 521–526. https://doi.org/10.1080/15348431.2020.1793343

Cardozo-Gaibisso, L. (2025). Estrategias sostenibles en el desarrollo profesional de docentes de ESOL: conectando teoría, práctica y comunidad. *Cuadernos de Investigación Educativa, 16*(número especial). https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.especial.4226

Cardozo-Gaibisso, L., Allexsaht-Snider, M., & Buxton, C. (2017). Curriculum in motion for English language learners in science: Teachers supporting newcomer unaccompanied youth. In L. de Oliveira & K. Campbell Wilcox (Eds.), *Teaching science to English language learners: Preparing pre-service and in-service teachers* (pp. 7–29). Springer.

Cardozo-Gaibisso, L., & Harman, R. (2019). Preparing in-service teachers to work with linguistically and culturally diverse youth: Lessons learned and challenges ahead. In G. Onchwari & J. Keengwe (Eds.), *Handbook of research on engaging immigrant families and promoting academic success for English language learners* (pp. 361–377). IGI Global.

Cardozo-Gaibisso, L., Stewart, S., Coral Patino, D., & Morman, H. (2026). Establishing new territorializations in a community-engaged TESOL program: Insights from college student experiences. *Journal of English Learner Education, 19*(2). https://stars.library.ucf.edu/jele/vol19/iss2/4

Cardozo-Gaibisso, L., Vázquez-Domínguez, M., Allexsaht-Snider, M. y Buxton, C. (2018). La escolarización interrumpida: perspectivas pedagógicas de educadores que trabajan con adolescentes bilingües refugiados en el programa RiseUp en los Estados Unidos de América. *Cuadernos de Investigación Educativa, 9*(2), 93–113. https://doi.org/10.18861/cied.2018.9.2.2856

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trad.). University of Minnesota Press. (Obra original publicada en 1980).

Fairclough, N. (1989). *Language and power.* Longman.

Finn, H. (2026). Employing trauma-informed language pedagogy with newly arrived multilingual learners: Lessons from a New York City school. *TESOL Quarterly, 60*, S248–S258. https://doi.org/10.1002/tesq.70076

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.

Gándara, P., & Hopkins, M. (Eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies.* Teachers College Press.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education.* Palgrave Macmillan.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* Bergin & Garvey.

Grossman, J., & Rhodes, J. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships. *American Journal of Community Psychology, 30*(2), 199–219. https://doi.org/10.1023/A:1014680827552

Halliday, M. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning.* University Park Press.

Harman, R., Bui, K., Cardozo-Gaibisso, L., Vázquez, M., Buxton, C. A., & Fu, S. (2022). Systemic functional multimodal discourse analysis: Multimodal composing and civic agency of multilingual youth. *Pedagogies: An International Journal, 17*(4), 303–322. https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2139258

Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom.* Corwin Press.

hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* Routledge.

Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235–257. https://doi.org/10.2307/40264518

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Pergamon.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.* Yale University Press.

Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*(3), 465–491. https://doi.org/10.3102/00028312032003465

Menken, K. (2008). *English learners left behind: Standardized testing as language policy* (vol. 65). Multilingual Matters.

Mignolo, W. (2012). *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking.* Princeton University Press.

Mitchell, T. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning, 14*(2), 50–65. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831374.pdf

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education.* University of California Press.

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.) Multilingual Matters.

Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93–97. https://doi.org/10.3102/0013189X12441244

Paris, D., & Alim, H. (Eds.). (2017). *Culturally sustaining pedagogies: Teaching and learning for justice in a changing world.* Teachers College Press.

Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education, 67*, 351–360. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism.* Oxford University Press.

Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.). (2011). *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education.* Temple University Press.

Santos, B. (2015). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide.* Routledge.

Snow, J., Dismuke, C., Carter, H., Larson, A., & Holloway, S. (2023). The emotional work of being a teacher educator and persisting through a pandemic. *Teaching and Teacher Education, 127,* 104098. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104098

Stoecker, R. (2016). *Liberating service learning and the rest of higher education civic engagement.* Temple University Press.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform.* Harvard University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2020). *Learning to make a difference: Value creation in social learning spaces.* Cambridge University Press.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan, 70*(9), 703–713. http://www.jstor.org/stable/20404004?origin=JSTOR-pdf

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

Zhao, M., Lin, Y., & Luo, Z. (2025). Cultural competency development in pre-service teachers: A transformative learning experience mode. *Global Synthesis in Education Journal, 3*(1), 1–16. https://doi.org/10.61667/8fn4n965

Zlotkowski, E. (Ed.). (1998). *Successful service-learning programs: New models of excellence in higher education.* John Wiley & Sons.