

# Comunidad de práctica de los docentes de inglés en pandemia. Un estudio sobre el desarrollo profesional en un instituto de idiomas de Lima

WILFREDO ALVAREZ POMA<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica del Perú - Perú

Recibido el 30-04-24; primera evaluación el 23-01-25; segunda evaluación el 31-01-25;  
aceptado el 03-02-25

## RESUMEN

En un instituto de idiomas en Lima, la comunidad de práctica de los docentes de inglés constituye un espacio esencial para la colaboración y el desarrollo profesional. Surge como respuesta a desafíos específicos del entorno educativo, promoviendo el intercambio de ideas y la mejora colectiva. Los participantes describen la comunidad como un espacio de diálogo y apoyo mutuo, con un énfasis particular en el uso de tecnología educativa durante la pandemia. Su objetivo principal es mejorar las prácticas docentes mediante el intercambio de ideas prácticas y útiles. En este estudio de caso, a través de entrevistas y observaciones, se evidencia su capacidad para el desarrollo profesional, así como su adaptación a circunstancias desafiantes. La comunidad facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la distribución colaborativa del liderazgo, destacando la importancia de la experiencia social del líder. En resumen, esta comunidad emerge como un espacio valioso que impacta positivamente en la práctica docente, fomentando la colaboración y la adaptabilidad.

**Palabras clave:** comunidad de práctica, docentes, colaboración, desarrollo profesional, adaptabilidad.

---

<sup>1</sup> Docente de la especialidad de inglés con más de 15 años de experiencia profesional en escuelas, centros de idiomas y universidades. Estudiante de la Maestría en Educación, mención Gestión de la Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabaja actualmente como docente de inglés en la Asociación Cultural Peruano Británica y en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas - UPC. Correo electrónico: wilfredo.alvarez@pucp.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8339-5266>



## Community of Practice of English Teachers During the Pandemic: A Study on Professional Development in a Language Institute in Lima

### ABSTRACT

In a language institute in Lima, the community of practice of English teachers constitutes an essential space for collaboration and professional development. It emerges as a response to specific challenges in the educational environment, promoting the exchange of ideas and collective improvement. Participants describe the community as a space for dialogue and mutual support, with a particular emphasis on the use of educational technology during the pandemic. Its main goal is to enhance teaching practices through the exchange of practical and useful ideas. This case study, based on interviews and observations, highlights its capacity for teachers' professional development and its adaptation to challenging circumstances. The community fosters critical thinking and the collaborative distribution of leadership, emphasizing the importance of the leader's social experience. In summary, this community emerges as a valuable space that positively impacts teaching practice, promoting collaboration and adaptability.

**Keywords:** Community of practice, teachers, collaboration, professional development, adaptability.

## Comunidade de Prática de Professores de Inglês Durante a Pandemia: Um Estudo Sobre o Desenvolvimento Profissional em um Instituto de Idiomas em Lima

### RESUMO

Em um instituto de idiomas em Lima, a comunidade de prática de professores de inglês constitui um espaço essencial para a colaboração e o desenvolvimento profissional. Surge como resposta a desafios específicos do ambiente educacional, promovendo a troca de ideias e a melhoria coletiva. Os participantes descrevem a comunidade como um espaço de diálogo e apoio mútuo, com ênfase especial no uso da tecnologia educacional durante a pandemia. Seu principal objetivo é aprimorar as práticas docentes por meio da troca de ideias práticas e úteis. Neste estudo de caso, baseado em entrevistas e observações, evidencia-se sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores, bem como sua adaptação a circunstâncias desafiadoras. A comunidade facilita o desenvolvimento do pensamento crítico e a distribuição colaborativa da liderança, destacando a importância da experiência social do líder. Em resumo, essa comunidade emerge como um espaço valioso que impacta positivamente a prática docente, promovendo a colaboração e a adaptabilidade.

**Palavras-chave:** Comunidade de prática, professores, colaboração, desenvolvimento profissional, adaptabilidade.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de práctica en la educación superior han sido espacios fundamentales para la colaboración y el desarrollo académico y profesional de docentes y estudiantes. Estas comunidades se sustentan en la idea de que el aprendizaje es un proceso social y contextual, basado en la interacción constante entre sus miembros, quienes comparten intereses y objetivos comunes.

La pandemia del COVID-19 transformó profundamente estas dinámicas, alterando las formas tradicionales de interacción y obligando a los docentes a adoptar estrategias inéditas para mantener la colaboración en entornos virtuales. La repentina transición a la educación remota generó desafíos en la consolidación de comunidades de práctica, desde la integración de las herramientas digitales hasta la redefinición del sentido de pertenencia y participación. No obstante, este contexto también impulsó innovaciones en las formas de colaboración, al favorecer la experimentación con nuevos modelos de enseñanza y fortalecer las redes de apoyo entre docentes.

Si bien se ha estudiado ampliamente el impacto de la pandemia en la educación superior, aún persiste un vacío en la comprensión de cómo afectó específicamente a las comunidades de práctica docentes. Este estudio se centra en analizar estas transformaciones, identificando los retos enfrentados y las estrategias que permitieron la continuidad y evolución de estas comunidades en un escenario de incertidumbre. A partir de este análisis, se busca aportar una visión más profunda sobre la resiliencia y la adaptación del trabajo colaborativo en la educación superior.

## 2. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El aprendizaje, desde su forma más primigenia, nace como un proceso de interacción entre los sujetos, su entorno y los fenómenos que se suscitan a su alrededor. En el contexto educativo, es común ver cómo los profesores se organizan e interactúan por diversas razones: desde motivos sindicales y lucha por derechos hasta el intercambio de información para mejorar la práctica docente. Es precisamente en estos espacios de interacción donde nace la comunidad de práctica, en la que los docentes comparten experiencias destacadas sobre sus buenas prácticas y generan espacios de reflexión y discusión.

Wenger et al. (2002) definen la comunidad de práctica como un grupo de personas unidas por una preocupación, problema o tema de mutuo interés, quienes, a través de la interacción, profundizan su conocimiento y pericia con respecto a dicho tema. En esta definición subyace la noción de aprendizaje

social, entendido como un proceso que no se limita a la adquisición individual del conocimiento, sino que se construye en el marco de la colaboración y la experiencia compartida. Lizcano y Henning (2022) destacan la importancia de estas comunidades para el crecimiento profesional de sus miembros y su adaptabilidad a las demandas de la sociedad contemporánea, particularmente en el contexto de la pandemia. En este sentido, las comunidades de práctica funcionan como espacios dinámicos que facilitan no solo el intercambio de conocimientos, sino también la reconstrucción de identidades profesionales en entornos cambiantes.

Sin embargo, para comprender plenamente el impacto de estas comunidades, es fundamental vincular estas teorías con las experiencias concretas del instituto de idiomas analizado. Durante la pandemia, los docentes del instituto enfrentaron el desafío de adaptar sus metodologías a un entorno virtual, lo cual generó una necesidad inmediata de colaboración y aprendizaje compartido. La comunidad de práctica no solo facilitó el intercambio de estrategias pedagógicas efectivas, sino que también sirvió como un espacio de apoyo emocional y profesional. La teoría de Wenger et al. (2002) se refleja en la manera en que los docentes construyeron colectivamente su identidad profesional en este nuevo entorno digital, al establecer mecanismos de coaprendizaje y fortalecer su sentido de pertenencia a la comunidad educativa.

El análisis del caso del instituto de idiomas en Lima resalta cómo la pandemia no solo fue un desafío, sino también un catalizador para la transformación de las comunidades de práctica en entornos educativos. Del mismo modo, la observación de Lizcano y Henning (2022) sobre la influencia de las tecnologías en la dinámica de estas comunidades adquiere especial relevancia, ya que el uso de herramientas digitales permitió mantener la interacción y fortalecer la colaboración entre los docentes. Plataformas como foros virtuales, videoconferencias y repositorios compartidos de recursos se convirtieron en elementos clave para la continuidad de la comunidad de práctica, posibilitando la coconstrucción de conocimiento en un entorno completamente digitalizado.

Asimismo, se ha observado que la virtualización de las comunidades de práctica permitió la participación de docentes en distintos horarios y ubicaciones geográficas, lo que aumentó la diversidad de enfoques y experiencias dentro de la comunidad. Esta heterogeneidad contribuyó al enriquecimiento de las discusiones y la creación de soluciones innovadoras ante los desafíos educativos que emergieron durante la crisis sanitaria. La resiliencia de estas comunidades fue clave para la estabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el instituto, reforzando la importancia de su existencia y desarrollo continuo.

Además, la pandemia resaltó la importancia del liderazgo dentro de estas comunidades. Smith et al. (2019) sostienen que el liderazgo dentro de una comunidad de práctica se desarrolla a partir de la experiencia social y la interacción entre sus miembros. En el instituto de idiomas, los docentes con mayor experiencia en tecnologías educativas desempeñaron un papel clave en guiar y capacitar a sus colegas, consolidando así una estructura de liderazgo distribuido. Esta dinámica permitió a los docentes adaptarse rápidamente a los cambios y optimizar sus prácticas de enseñanza en entornos virtuales. Desde una perspectiva teórica, esta forma de liderazgo distribuido refuerza la idea de que las comunidades de práctica no son estructuras jerárquicas rígidas, sino entornos colaborativos donde el conocimiento se comparte y se redistribuye en función de las necesidades emergentes.

Por otro lado, Padilla y López (2013) destacan que el desarrollo de comunidades de práctica en nuevos contextos genera la aparición de conocimientos innovadores. En el instituto de idiomas, este fenómeno se evidenció en la creación y adaptación de metodologías de enseñanza basadas en la tecnología, las cuales fueron sistematizadas y compartidas dentro de la comunidad. De este modo, la comunidad de práctica no solo se convirtió en un espacio de aprendizaje colaborativo, sino que también impulsó la generación de nuevos conocimientos adaptados a la educación en línea. Esta generación de conocimientos no solo benefició a los docentes participantes, sino que también tuvo un impacto a nivel institucional, redefiniendo las estrategias pedagógicas y promoviendo un enfoque de enseñanza más flexible y adaptativo.

Cabe resaltar que el desarrollo de estas comunidades no solo influyó en el ámbito pedagógico, sino que también fortaleció la identidad profesional de los docentes. En un contexto de incertidumbre y cambio constante, la comunidad de práctica sirvió como un espacio de validación y reconocimiento, donde los docentes pudieron compartir sus inquietudes y logros. Este factor resultó esencial para mantener la motivación y el compromiso con la enseñanza, mitigando el estrés asociado a la transición hacia un entorno digitalizado.

En conclusión, la comunidad de práctica de los docentes de inglés en el instituto de idiomas en Lima surgió como una respuesta colaborativa a los desafíos impuestos por la pandemia. La aplicación de las teorías de Wenger et al. (2002), Lizcano y Henning (2022) y otros autores permiten entender cómo estos espacios facilitaron la adaptación al nuevo entorno digital, promovieron el desarrollo profesional y fortalecieron la identidad institucional del instituto. La crisis sanitaria evidenció la necesidad de mecanismos de aprendizaje colaborativo sostenibles, donde la comunidad de práctica no solo opera como un espacio de intercambio, sino como un agente de transformación educativa.

Es fundamental seguir explorando la relación entre las comunidades de práctica y el contexto específico en el que se desarrollan para comprender mejor su impacto y sostenibilidad a largo plazo, así como la manera en que pueden contribuir a la resiliencia del sistema educativo frente a futuras crisis.

### **3. METODOLOGÍA**

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, dado que este permite identificar, explorar, describir, comprender y analizar los significados atribuidos por los participantes a su realidad social en un contexto específico como el de la pandemia (Creswell & Creswell, 2018; Guerrero, 2016; Njie & Asimiran, 2014). Dicho enfoque permite un análisis profundo del caso de la presente investigación, particularmente en el contexto de la pandemia, considerando las perspectivas y experiencias de sus miembros en su entorno natural. Asimismo, este estudio se sustenta en la subjetividad del investigador, quien, a través de su bagaje teórico y científico, garantiza la integridad de la investigación y la validez de los hallazgos (Espinoza, 2020).

Se utilizó el método del estudio de caso siguiendo la perspectiva de Yin (1994), quien plantea que esta metodología es adecuada cuando se busca examinar un fenómeno actual dentro de su contexto real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su entorno no son fácilmente distinguibles. En esta línea, Stake (2005) enfatiza la importancia de la triangulación de datos dentro del estudio de caso, lo cual permite fortalecer la validez de los hallazgos mediante la integración de diversas fuentes de información.

#### **3.1. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Para la obtención de datos, se emplearon dos técnicas principales: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas.

##### ***3.1.1. Observación participante***

La observación participante permitió un acercamiento directo a la dinámica de la comunidad de práctica en un entorno virtual, lo que facilitó la identificación de patrones de interacción, desarrollo profesional y liderazgo docente. Se realizaron dos observaciones principales: la primera durante una de las reuniones semanales regulares y la segunda al cierre de un ciclo académico mensual, coincidiendo con la reunión de fin de ciclo. Estas reuniones, que inicialmente contaron con 35 docentes, llegaron a incluir hasta 123 participantes conforme se consolidó la comunidad.

Para garantizar la transparencia del proceso, los participantes fueron notificados previamente a través de canales digitales sobre la intención de observar las reuniones con fines investigativos. Se dejó en claro que quienes no desearan participar podían optar por no asistir o abstenerse de intervenir. Dado que las reuniones se desarrollaron en un contexto virtual, este procedimiento respetó los principios éticos de consentimiento informado.

El investigador, en calidad de miembro activo, participó de manera periférica para minimizar su influencia en el grupo y asegurar una recopilación de datos objetiva. Este posicionamiento responde a las recomendaciones metodológicas de Taylor y Bogdan (1987), quienes sostienen que la observación participante permite captar aspectos que pueden pasar desapercibidos en otras técnicas de investigación, al tiempo que garantiza una comprensión contextualizada del fenómeno estudiado.

Para la recolección de datos, se diseñó una guía de observación alineada con los objetivos de la investigación, definiendo categorías clave como interacción y diálogo, mejora de la práctica docente, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo docente. Posteriormente, la información fue sistematizada en una matriz de observación participante, en la que se cotejó la alineación de lo observado con los aspectos analizados en la comunidad de práctica. Como complemento, se utilizaron registros de grabación de las reuniones y transcripciones para reforzar el análisis.

### ***3.1.2. Entrevistas semiestructuradas***

En este estudio, se optó por trabajar con la entrevista semiestructurada debido a la flexibilidad que nos brindó para formular preguntas. Estas a su vez nos permitieron profundizar en las experiencias individuales de los docentes y explorar aspectos que, por su naturaleza subjetiva o sensible, no emergieron con la misma claridad en la observación (Zhang, 2020; Sabariego & Bisquerra, 2009). Se llevaron a cabo dos entrevistas con líderes de la comunidad de práctica, quienes fueron seleccionados siguiendo criterios de inclusión como ser miembros activos de la comunidad, estar dictando clases virtuales al momento de la entrevista, haber participado en la comunidad desde su formación, haber compartido experiencias innovadoras que contribuyeron a la mejora de la práctica docente y ejercer posiciones de liderazgo.

Las entrevistas se realizaron previa obtención del consentimiento informado de los participantes, asegurando su comprensión de los fines del estudio y el uso que se daría a la información recopilada. Para garantizar la rigurosidad del proceso, se diseñó una guía de entrevista en torno a los aspectos clave del

estudio, cubriendo de manera exhaustiva temas como la interacción docente, el desarrollo profesional y el soporte emocional. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad, y posteriormente, la información se sistematizó en una matriz de análisis, identificando elementos emergentes y estableciendo relaciones con las categorías definidas en la observación participante.

### **3.2. Procesos de triangulación y análisis de datos**

Siguiendo los lineamientos de Stake (2005), se implementó un proceso de triangulación de datos a fin de fortalecer la credibilidad y validez de los hallazgos. Se definieron cinco aspectos clave del estudio: interacción y diálogo, mejora de la práctica docente, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo docente. A partir de estos, se analizaron los datos obtenidos tanto en la observación participante como en las entrevistas semiestructuradas, identificando patrones de convergencia y complementariedad.

Se hallaron coincidencias significativas en ambas fuentes de datos, reforzando la validez de los hallazgos. En particular, los aspectos relacionados con la interacción, el desarrollo profesional y el liderazgo docente emergieron de manera consistente tanto en la observación como en las entrevistas. En cuanto al soporte emocional, se observó una complementariedad entre ambas técnicas: en las reuniones de la comunidad de práctica, este aspecto fue abordado de manera sutil, mientras que, en las entrevistas, los docentes expresaron de manera más abierta su experiencia emocional durante la pandemia, lo que permitió una comprensión más integral del fenómeno estudiado.

### **3.3. Criterios de calidad**

Para garantizar la calidad metodológica de la investigación, se tomaron en cuenta cuatro criterios fundamentales: credibilidad, reflexividad, transferibilidad y confirmabilidad (Díaz-Bazo, 2019).

#### ***3.3.1. Credibilidad***

Se fortaleció mediante la triangulación de datos y la inclusión de citas textuales extraídas de las entrevistas, asegurando que las interpretaciones se basaran en la voz de los participantes y no en suposiciones del investigador.

#### ***3.3.2. Reflexividad***

Se abordó a través del reconocimiento del rol del investigador como un miembro de la comunidad de práctica, manteniendo una postura periférica



durante la observación para minimizar su influencia en el grupo. Además, la sistematización rigurosa de los datos a través de matrices de análisis y la triangulación contribuyeron a este criterio.

### **3.3.3. Transferibilidad**

Se logró mediante una descripción detallada del contexto de la investigación y de las características de la comunidad de práctica estudiada, lo cual permitió que otros investigadores puedan extrapolar los hallazgos a contextos similares.

### **3.3.4. Confirmabilidad**

Se garantizó mediante la presentación de evidencia empírica derivada de la observación y las entrevistas, así como a través de la documentación detallada del proceso analítico, lo que permite la trazabilidad de los resultados obtenidos.

En resumen, la estrategia metodológica adoptada en esta investigación permitió un abordaje integral del fenómeno estudiado, al combinar la observación participante y las entrevistas semiestructuradas en un proceso de triangulación que fortaleció la credibilidad y validez de los hallazgos. La aplicación de criterios de calidad aseguró la rigurosidad del estudio, garantizando resultados que reflejan de manera fiel las dinámicas de la comunidad de práctica analizada.

## **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Sobre la base de la información obtenida a través de las entrevistas y la observación participante, se identificaron diversos aspectos clave sobre la comunidad de práctica docente analizada. Para una mejor comprensión de los hallazgos, los resultados se organizan en las siguientes categorías: interacción y apoyo mutuo, mejora de la práctica docente, impacto del contexto pandémico, desarrollo profesional, soporte emocional y liderazgo.

### **4.1. Interacción y apoyo mutuo**

Los participantes describen la comunidad de práctica como un espacio de interacción y diálogo. Se destaca su rol como un entorno de apoyo mutuo en el que los docentes con mayor experiencia en el uso de herramientas tecnológicas colaboraban con aquellos con menor conocimiento en el área: “Un espacio de diálogo entre colegas, una comunidad en la que intercambiábamos conocimiento y buscábamos que los colegas que sabían un poco más apoyen a los que sabían menos respecto al manejo de la tecnología” (Docente 02).

Además, la comunidad fue percibida como un espacio de contención emocional y profesional: “Un espacio sanador para todos porque nosotros teníamos muchos cuestionamientos y en ese momento, a través de la ayuda de colegas con más experiencia en la enseñanza con medios digitales, logramos afrontar los desafíos” (Docente 01).

Esta conceptualización concuerda con lo señalado por Lizcano y Henning (2022), quienes sostienen que las comunidades de práctica no solo constituyen espacios de apoyo emocional, sino que también promueven el crecimiento profesional mediante el uso colaborativo de la tecnología. Asimismo, la participación en estas comunidades fortalece la identidad docente y la cohesión entre colegas, factores clave para la consolidación de buenas prácticas educativas.

#### **4.2. Mejora de la práctica docente**

Uno de los principales aspectos identificados por los participantes fue la mejora de la práctica docente mediante el intercambio de ideas y estrategias efectivas. Esto se refleja en afirmaciones como la siguiente: “Compartir ideas, prácticas útiles y sobre todo con el fin de mejorar y ayudarnos entre nosotros y a nuestros estudiantes” (Docente 02).

Este aspecto se alinea con lo propuesto por Wenger et al. (2002), quienes resaltan que la interacción en comunidades de práctica favorece la creación de conocimiento y el desarrollo profesional. Asimismo, Bedoya et al. (2018) enfatizan que estos espacios buscan la mejora de la enseñanza a través de la interacción y la construcción de conocimiento colectivo. Además, se identificó que la comunidad sirvió como un espacio de experimentación, donde los docentes pudieron probar nuevas metodologías y recibir retroalimentación inmediata de sus colegas, lo que generó un proceso continuo de aprendizaje y adaptación.

#### **4.3. Impacto del contexto pandémico**

La comunidad de práctica estudiada operó en un contexto particular: el confinamiento generado por la pandemia del COVID-19. Las reuniones se llevaron a cabo de manera virtual y de forma periódica: “Se realizaban mayormente los fines de semana [...] al inicio éramos 35 colegas, luego se fue compartiendo la información y más docentes se sumaron” (Docente 01).

La conformación heterogénea de la comunidad, que incluía a docentes con escasa experiencia en el uso de tecnologías digitales, representó un reto importante. Sin embargo, Padilla y López (2013) indican que las comunidades

de práctica pueden desarrollarse en contextos no convencionales, lo que fomenta la generación de nuevos conocimientos y la adaptación a nuevas circunstancias.

Cabe destacar que la transición a la enseñanza virtual no solo impactó las estrategias pedagógicas, sino que también redefinió la dinámica de interacción entre docentes y estudiantes. La comunidad de práctica proporcionó un espacio en el que los docentes pudieron discutir sus preocupaciones sobre la motivación estudiantil, la evaluación en entornos digitales y la accesibilidad de los materiales de aprendizaje.

#### **4.4. Desarrollo profesional**

Otro aspecto clave identificado fue el impacto de la comunidad en el desarrollo profesional. Los participantes destacaron la digitalización de contenidos y la mejora en sus estrategias pedagógicas: “Hemos podido digitalizar todos los contenidos que podemos enseñar y alcanzar los objetivos que se nos plantearon como un instituto de idiomas” (Docente 01).

Wenger et al. (2002) sostienen que las comunidades de práctica contribuyen no solo al desarrollo profesional individual, sino también al fortalecimiento de las organizaciones educativas en las que se insertan. En este sentido, se observó que la comunidad no solo funcionó como un espacio de formación continua, sino que también facilitó la incorporación de nuevas competencias digitales, esenciales para el contexto de la enseñanza en línea.

#### **4.5. Soporte emocional**

Desde un punto de vista emocional, la comunidad de práctica brindó tranquilidad y seguridad a sus integrantes en un contexto de incertidumbre: “Me sentí abandonada. Esa es la verdad. No sabía para dónde mirar; no sabía a quién preguntar. Estaba muy asustada” (Docente 02).

Sin embargo, con el tiempo, la comunidad se consolidó como un espacio de apoyo. Miranda y Tirado (2012) resaltan que este tipo de espacios fortalecen el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, al permitir a los docentes evaluar y adaptar sus estrategias de enseñanza. En este sentido, la comunidad de práctica también sirvió como un espacio donde los docentes podían expresar sus preocupaciones, compartir sus experiencias y recibir el respaldo de sus colegas, contribuyendo a la resiliencia emocional y profesional.

#### 4.6. Liderazgo en la comunidad

Finalmente, se identificó el rol del liderazgo en la comunidad. Inicialmente, una docente con mayor experiencia en la enseñanza virtual asumió la organización de la comunidad, pero posteriormente el liderazgo fue distribuido entre distintos miembros: “La maestra que organizó la comunidad tenía experiencia en la enseñanza digital, lo que ayudó a que la comunidad fuera efectiva” (Docente 01).

Smith et al. (2019) afirman que el liderazgo en comunidades de práctica se construye a partir de la experiencia social y profesional del líder, lo que resulta crucial para la eficacia del grupo. La distribución del liderazgo dentro de la comunidad permitió que más docentes asumieran roles activos en la toma de decisiones y en la organización de encuentros formativos, fortaleciendo la sostenibilidad de la comunidad a largo plazo. Además, la descentralización del liderazgo fomentó un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad entre los miembros, facilitando la continuidad del proyecto incluso después del periodo crítico de la pandemia.

En conclusión, los hallazgos obtenidos evidencian el impacto positivo de la comunidad de práctica en distintos niveles, desde el desarrollo profesional y la mejora pedagógica hasta el soporte emocional y el liderazgo colaborativo. La organización de los resultados en categorías temáticas, respaldada por citas directas de los participantes, permite una comprensión más profunda de la dinámica y relevancia de esta comunidad en un contexto de transformación educativa acelerada por la pandemia. Asimismo, los resultados destacan la importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación de las comunidades de práctica, demostrando su potencial como herramientas clave para la evolución de la enseñanza en entornos digitales y mixtos.

#### 5. LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los hallazgos. En primer lugar, la metodología cualitativa utilizada, basada en entrevistas y observación, si bien permite una comprensión profunda de la comunidad de práctica analizada, también puede implicar cierta subjetividad en la interpretación de los datos. En futuras investigaciones, sería pertinente complementar el estudio con enfoques cuantitativos, como encuestas o análisis de desempeño docente, que permitan obtener datos más objetivos sobre el impacto de estas comunidades en la práctica pedagógica.

Además, si bien el estudio documenta el desarrollo y funcionamiento de la comunidad de práctica en un contexto de crisis, es necesario explorar su evolución en escenarios pospandemia. Investigaciones futuras podrían analizar si estas comunidades han logrado consolidarse en la enseñanza híbrida o digital y de qué manera han impactado en la adaptación docente a nuevos modelos educativos.

Por último, se recomienda examinar con mayor profundidad el papel del liderazgo dentro de estas comunidades. Dado que el liderazgo inicial fue determinante en la estructuración de la comunidad estudiada, futuras investigaciones podrían centrarse en los procesos de distribución del liderazgo y su impacto en la sostenibilidad y eficacia de estos espacios colaborativos. Comprender cómo los distintos estilos de liderazgo influyen en la dinámica y permanencia de las comunidades de práctica permitiría generar estrategias más efectivas para su implementación en distintos contextos educativos.

## 6. CONCLUSIONES

La comunidad de práctica estudiada se presenta como un espacio esencial para el intercambio y apoyo mutuo entre docentes, destacando la importancia del diálogo y la interacción. En su descripción, se enfatiza la relevancia de compartir experiencias, especialmente en el ámbito tecnológico educativo, convirtiéndose en un entorno sanador donde los profesionales encuentran respuestas a sus inquietudes mediante la experiencia compartida. El objetivo central de la comunidad es mejorar las prácticas docentes mediante la generación y participación de ideas prácticas y útiles en el entorno virtual.

Su amplitud y diversidad, junto con su desarrollo en un contexto virtual durante la pandemia, evidencian su capacidad de adaptación a circunstancias particulares. Los aportes de la comunidad se reflejan en el desarrollo profesional de quienes lograron implementar nuevas prácticas y adaptarse a las demandas tecnológicas, demostrando la eficacia de la comunidad en situaciones desafiantes. Además, destaca la dimensión emocional, ya que la comunidad brindó tranquilidad y seguridad a los participantes, evolucionando hacia un ambiente más positivo a medida que se consolidaba.

Al contrastar los resultados con la teoría, se observa que la comunidad trasciende aspectos emocionales, ya que busca un crecimiento integral y se adapta a las demandas del entorno educativo moderno. La facilitación del pensamiento crítico entre los docentes, especialmente durante la transición a clases virtuales, subraya la relevancia de la comunidad en el desarrollo de habilidades cognitivas.

A pesar de que el liderazgo inicialmente se centró en una persona con experiencia en enseñanza digital, este se distribuyó colaborativamente entre distintos miembros, resaltando la importancia de la experiencia social del líder para la eficacia de la comunidad.

En resumen, la comunidad de práctica analizada emerge como un espacio valioso que impacta positivamente en la práctica docente, enfatizando la importancia de la colaboración, la adaptabilidad y el intercambio de experiencias educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bedoya, J., Betancourt, M., & Villa, F. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. SAGE Publications.
- Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44(44), 29-45. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.02>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1392>
- Guerrero, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *Revista de la Universidad Internacional del Ecuador*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Lizcano, A., & Hennig, C. (2022). Factores, resultados y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el desarrollo de competencias tecnológicas en educación superior. Una revisión sistemática de literatura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 97(36.2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i36.2.90739>
- Miranda, A., & Tirado, F. (2012). Las nuevas universidades: El fenómeno de comunidades de aprendizaje en línea. *Revista de la Educación Superior*, 41(164), 9-33. <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v41n164/v41n164a1.pdf>
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case Study as a Choice in Qualitative Methodology. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 35-40. <http://dx.doi.org/10.9790/7388-04313540>

- Padilla, S., & López, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(Especial), 103-119. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300008>
- Sabariago, M., & Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Smith, S., Kemster, S., & Wenger, E. (2018). Developing a Program Community of Practice for Leadership Development. *Journal of Management Education*, 43(1), 62-88. <https://doi.org/10.1177/1052562918812143>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Wenger, E., McDermont, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.
- Zhang, Z. (2020). Técnicas de investigación cualitativa como instrumentos de enseñanza-aprendizaje de la competencia comunicativa e intercultural de estudiantes sino hablantes de ELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (30). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92161847008>

**Cómo citar este artículo:** Alvarez, W. (2025). Comunidad de práctica de los docentes de inglés en pandemia. un estudio sobre el desarrollo profesional en un instituto de idiomas de Lima. *Educación*, XXXIV(66), 98-112. <https://doi.org/10.18800/educacion.202501.A005>

**Primera publicación:** 18 de febrero de 2025.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.