



**A detailed review of the factors, consequences, and impact  
assessment of communities of practice in strengthening  
technological competencies in higher education**

**Revisión detallada de los factores, consecuencias y  
evaluación del impacto de las comunidades de práctica en  
el fortalecimiento de competencias tecnológicas en la  
educación superior**

---

**Para citar este trabajo:**

Saltos García, P. A., & Rodríguez Estrella, D. A. (2025). Revisión detallada de los factores, consecuencias y evaluación del impacto de las comunidades de práctica en el fortalecimiento de competencias tecnológicas en la educación superior. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(1), 1-16.  
[https://estrellaediciones.com/index.php/imperium\\_academico/article/view/23](https://estrellaediciones.com/index.php/imperium_academico/article/view/23)

---

**Autores:**

**Pedro Antonio Saltos García**

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

[psaltosg@unemi.edu.ec](mailto:psaltosg@unemi.edu.ec)

<https://orcid.org/0000-0002-4416-2488>

**Daniel Alejandro Rodríguez Estrella**

Universidad Estatal de Milagro

Milagro – Ecuador

[estrelladaniel558@gmail.com](mailto:estrelladaniel558@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-8678-4469>

**Autor de Correspondencia:** Pedro Antonio Saltos García, [psaltosg@unemi.edu.ec](mailto:psaltosg@unemi.edu.ec)

**RECIBIDO:** 06-Febrero-2025

**ACEPTADO:** 20-Febrero-2025

**PUBLICADO** 28-Febrero-2025



## Resumen

Las instituciones de educación superior buscan constantemente programas de desarrollo profesional que promuevan prácticas docentes acordes a las demandas actuales, siendo las comunidades de práctica una opción viable. Este artículo, basado en una revisión de literatura de 14 estudios seleccionados entre 282 publicaciones científicas de 2020a 2024 (siguiendo la metodología de Arlene Fink), resume los aspectos fundamentales, resultados y metodologías de evaluación del impacto de las comunidades de práctica, específicamente aquellas enfocadas en el desarrollo de competencias tecnológicas en docentes universitarios. Los hallazgos revelan que estas comunidades empoderan a los docentes, mejoran su actitud hacia la tecnología, combaten el aislamiento tecnológico, facilitan el intercambio de mejores prácticas, promueven la reflexión pedagógica y fortalecen los lazos académicos. Sin embargo, se identifican brechas como la limitada investigación sobre la evaluación del impacto y la relación entre la duración de las intervenciones y los resultados, así como la escasez de publicaciones en español sobre este tema en la educación superior.

**Palabras clave:** Grupo colaborativo profesional; educación universitaria; habilidades tecnológicas; capacitación continua del profesorado; espacio colectivo de aprendizaje

## Abstract

Higher education institutions are constantly seeking professional development programs that promote teaching practices in line with current demands, with communities of practice being a viable option. This article, based on a literature review of 14 studies selected from 282 scientific publications from 2020 to 2024 (following Arlene Fink's methodology), summarizes the fundamental aspects, results, and impact evaluation methodologies of communities of practice, specifically those focused on the development of technological competencies in university professors. The findings reveal that these communities empower professors, improve their attitude toward technology, combat technological isolation, facilitate the exchange of best practices, promote pedagogical reflection, and strengthen academic ties. However, gaps are identified, such as limited research on impact evaluation and the relationship between the duration of interventions and results, as well as the scarcity of publications in Spanish on this topic in higher education.

**Keywords:** Professional collaborative group; university education; technological skills; continuing faculty development; collective learning space

## 1. Introducción

La integración acelerada de las tecnologías en la educación superior ha evidenciado la necesidad de replantear los roles tanto de docentes como de estudiantes, especialmente tras la implementación masiva de la enseñanza remota de emergencia Bozkurt et al. (2020); Aguilera et al. (2020). Este contexto ha impulsado un interés creciente en programas de formación docente que no solo faciliten la adquisición rápida de herramientas tecnológicas, sino que también fomenten el desarrollo de competencias críticas para reflexionar sobre la práctica educativa y aplicar efectivamente lo aprendido en el aula, garantizando así el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje y la mejora continua de la calidad educativa König et al. (2020); Trust et al. (2020). Es esencial que estas iniciativas formativas vayan más allá de la simple capacitación técnica, promoviendo un enfoque integral que responda a los retos actuales de la educación superior García et al. (2021).



Diversas investigaciones recientes indican que la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la enseñanza no está estrictamente determinada por un conjunto fijo de creencias docentes, aunque las estrategias pedagógicas centradas en el estudiante se relacionan estrechamente con las percepciones sobre las competencias digitales, especialmente en aspectos vinculados a la resolución de problemas Rubach et al. (2021); Scherer et al. (2022). Además, estudios multinivel han demostrado que las actitudes hacia las TIC influyen de manera significativa en las habilidades tecnológicas de los profesores en formación Tondeur et al. (2021). La formación continua del profesorado es fundamental para garantizar procesos educativos efectivos, ya que permite a los docentes seleccionar e integrar adecuadamente las tecnologías en sus prácticas pedagógicas De Almeida et al. (2020). Sin embargo, como señalan Fernández et al. (2020), el impacto positivo del uso de tecnología en el aprendizaje varía según el área disciplinar en la que se implementa.

El desarrollo profesional docente en la educación superior es un área fundamental para mejorar la calidad educativa, aunque a menudo los enfoques pedagógicos de los profesores se basan en experiencias personales más que en formación estructurada Rojo et al. (2020); Gast et al. (2021). A pesar de la amplia experiencia académica y profesional de los docentes, se reconoce que la participación en programas de desarrollo profesional suele ser limitada, y que muchas intervenciones carecen de contextualización, tienen una duración insuficiente y no incluyen evaluaciones rigurosas que permitan medir su impacto real en la práctica educativa MQRInvestigar (2024); De Rijdt et al. (2020). Por ello, la investigación actual se orienta a identificar estrategias efectivas que aseguren la transferencia de lo aprendido y el impacto sostenible en el aula, promoviendo procesos formativos continuos, reflexivos y contextualizados, como lo plantean los planes nacionales de formación docente en varios países Ministerio de Educación Ecuador (2023); UNESCO (2020). Además, se destaca la importancia de fomentar la reflexión crítica y el intercambio entre pares para consolidar la práctica educativa y favorecer la innovación pedagógica Rojo et al. (2020).

En el ámbito de la educación superior, las comunidades de práctica se han consolidado como una estrategia eficaz para el desarrollo profesional docente, al facilitar el aprendizaje colaborativo fundamentado en la experiencia compartida entre sus miembros Johnson et al. (2021); Martínez et al. (2022). Diversos estudios y revisiones recientes destacan que estas comunidades promueven la mejora continua y el intercambio de conocimientos entre profesionales que comparten intereses y objetivos comunes García et al. (2023); Smith et al. (2020). Definidas como grupos de individuos que mantienen interacciones regulares para aprender y perfeccionar sus prácticas en torno a una pasión o preocupación compartida, las comunidades de práctica fomentan un entorno propicio para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de competencias Wenger et al. (2020).

La heterogeneidad en la composición y las interacciones de los miembros puede generar diversas tipologías de comunidades, como señalan estudios recientes sobre el tema García et al. (2022). En este sentido, Henri et al. (2020) propusieron una clasificación basada en la naturaleza de los vínculos sociales y el grado de compromiso con un propósito común, distinguiendo entre comunidades de interés, comunidades orientadas a objetivos, comunidades de aprendizaje y comunidades de práctica. Por su parte, Wenger et al. (2020) definen a las comunidades de práctica a partir de tres elementos esenciales que las caracterizan y diferencian de otros tipos de grupos colaborativos.

**El dominio:** que consiste en un área compartida de conocimiento o interés que define la identidad del grupo y establece un compromiso junto con competencias específicas.



**La comunidad:** donde sus miembros participan activamente en actividades colaborativas, apoyándose mutuamente y compartiendo información relevante, lo que fortalece las relaciones y facilita el aprendizaje conjunto.

**La práctica:** que implica el desarrollo de un conjunto común de recursos, experiencias, herramientas y casos, construidos a partir de la experiencia tanto individual como colectiva de sus integrantes.

Las comunidades de práctica (CoP) pueden desarrollarse en diversas modalidades según la forma en que se llevan a cabo las interacciones entre sus miembros, destacándose principalmente tres tipos: virtuales (en línea), presenciales (cara a cara) e híbridas, que combinan ambos formatos Johnson et al. (2021); Martínez et al. (2022). Estas modalidades permiten adaptarse a diferentes contextos y necesidades, facilitando la colaboración y el intercambio de conocimientos entre profesionales con intereses comunes, tanto en entornos digitales como físicos García et al. (2023). La flexibilidad en la modalidad de interacción contribuye a fortalecer el aprendizaje colectivo y la construcción compartida de prácticas, elementos esenciales para el desarrollo profesional y la innovación educativa Smith et al. (2020).

La vinculación de los individuos en una comunidad de práctica se establece mediante un proceso dinámico de negociación de significados, que se articula a través de dos mecanismos complementarios: la participación, que implica la acción e interacción constante de los miembros en torno a un área compartida de interés, y la cosificación, que se refiere a la creación de artefactos como herramientas, documentos y teorías que estructuran y facilitan dicha negociación Wenger (2020; García et al. (2023). A medida que estas interacciones se desarrollan, se construye una historia social de aprendizaje que integra dimensiones individuales y colectivas, permitiendo la adquisición y consolidación de competencias que definen la identidad y el rol de cada miembro dentro de la comunidad Johnson et al. (2021); Martínez et al. (2022). Este enfoque resalta la importancia del aprendizaje social y colaborativo como base para el desarrollo profesional y la innovación educativa.

Los factores que afectan las experiencias de desarrollo profesional docente en la educación superior pueden clasificarse en tres niveles: individuales, grupales y organizacionales. A nivel individual, influyen aspectos como la actitud hacia la colaboración, el conocimiento de los procesos educativos y la motivación para participar en actividades formativas García et al. (2022). En cuanto a los factores grupales, se destacan la confianza entre miembros, la diversidad del equipo, su tamaño y el estilo de liderazgo que se ejerce Martínez et al. (2022). Por último, los factores organizacionales incluyen el apoyo institucional, la cultura organizacional y las restricciones derivadas del contexto educativo, tales como la carga laboral excesiva y las exigencias relacionadas con la producción investigativa (Rodríguez et al. (2021); Howlett et al. (2020). Estos elementos interactúan y condicionan el éxito y la efectividad de los programas de desarrollo profesional en el ámbito universitario.

Diversos estudios recientes han analizado los beneficios que los docentes obtienen al participar en comunidades de práctica, destacando aspectos como el crecimiento y desarrollo profesional, la promoción del cambio educativo, la reflexión sobre la práctica, la mentoría, el apoyo mutuo, la generación de confianza y la reducción del aislamiento profesional Martínez et al. (2022); García et al. (2023). Asimismo, investigaciones fenomenográficas han identificado que los académicos perciben el desarrollo profesional en estas comunidades a través de cuatro dimensiones principales: el intercambio de conocimientos, la resolución colaborativa de problemas, la tutoría entre pares y la transformación tanto del aprendizaje como de la enseñanza Chen (2021); Zu (2019). Estos hallazgos subrayan la importancia de las comunidades de práctica como espacios



clave para la innovación pedagógica y el fortalecimiento de las competencias docentes en la educación superior.

Las comunidades de práctica fomentan la reflexión sobre la práctica docente, vinculándose con modelos efectivos para el aprendizaje profesional. Modelos contemporáneos, como los desarrollados por Shulman et al. (2020), integran elementos clave como la visión, el análisis, la práctica, la reflexión y la comunidad, mientras que Korthagen (2024) propone un enfoque de seis niveles de reflexión que van desde el entorno hasta la misión personal del docente. Investigaciones actuales resaltan que estos modelos facilitan la reflexión crítica y colaborativa dentro de comunidades de aprendizaje, fortaleciendo la identidad profesional y promoviendo la innovación educativa Verástegui et al. (2024); Cisternas et al. (2020). Además, se reconoce que la reflexión docente, apoyada en espacios colaborativos, es fundamental para la mejora continua y la transformación de las prácticas pedagógicas en la educación superior Ninahuanca et al. (2023); Jarpa et. (2020).

La implementación de dinámicas de crecimiento profesional, como las comunidades de práctica, posibilita que los docentes compartan y construyan conocimientos de forma colaborativa, lo cual favorece la renovación y adaptación de las prácticas educativas a las exigencias de una sociedad del conocimiento cada vez más tecnológica. En este contexto, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura que integra hallazgos relevantes sobre el desarrollo de competencias tecnológicas en profesores de educación superior, con el fin de apoyar a las universidades en la planificación y ejecución de programas efectivos de desarrollo profesional docente.

## **2. Metodología**

La revisión de la literatura se estructuró siguiendo la metodología propuesta por Fink (2023), que contempla siete etapas esenciales: definición de preguntas orientadoras, selección de bases de datos, identificación de términos clave, aplicación de criterios de inclusión y exclusión, búsqueda de información, análisis de documentos y síntesis de resultados García et al. (2022); Martínez et al. (2023). El proceso se guió por tres preguntas principales: identificar los factores que afectan la implementación de comunidades de práctica para fortalecer competencias tecnológicas en educación superior, analizar los resultados derivados de su aplicación y explorar los métodos empleados para evaluar su impacto en el desarrollo docente Rodríguez et al. (2021); Sánchez et al. (2024).

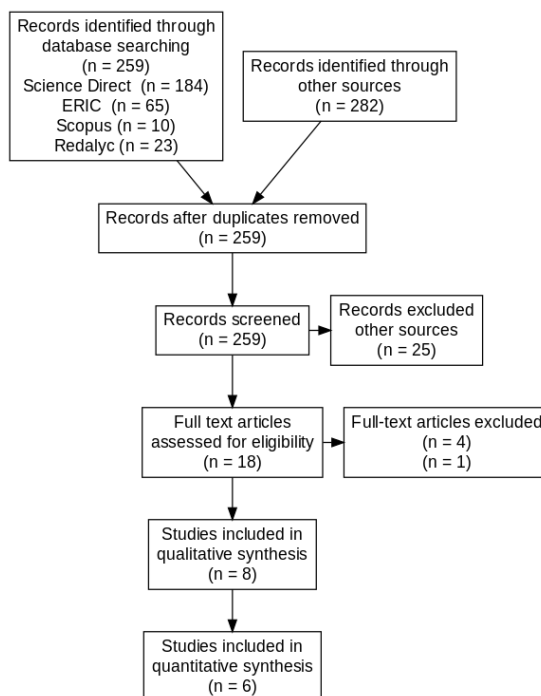
Para la recopilación de fuentes relevantes se utilizó principalmente la base de datos Scopus, complementada con ERIC y Science Direct para documentos en inglés, mientras que para estudios en español se recurrió a Redalyc, seleccionadas por su prestigio y calidad en el ámbito de la investigación educativa. Se decidió excluir Web of Science debido a que los estudios pertinentes en esta plataforma también estaban presentes en las otras bases consultadas. Los términos clave empleados en la búsqueda fueron validados mediante los tesauros de la UNESCO y ERIC para asegurar su precisión y relevancia, organizándose en categorías temáticas y combinándose con operadores booleanos OR para términos dentro de un mismo grupo y AND para relacionar diferentes temas. Entre las palabras clave utilizadas figuraron “comunidad de práctica”, “docentes”, “competencias tecnológicas”, “educación superior” y sus equivalentes en inglés, garantizando así una búsqueda exhaustiva y rigurosa Vélez-Mendoza et al., (2024); Muñoz et al. (2025); García et al. (2022).

Para asegurar la relevancia y actualidad de los estudios revisados, se aplicaron filtros que restringieron la búsqueda a artículos publicados en inglés y español entre 2020 y 2024, incluyendo únicamente documentos de revistas arbitradas con acceso a texto completo, mientras que se excluyeron libros, capítulos de libros y ponencias en congresos. Esta selección se



fundamentó en la importancia de considerar únicamente fuentes que hayan pasado por un riguroso proceso de evaluación por pares, garantizando así la calidad académica de la información analizada.

**Gráfico 1**  
Esquema de proceso PRISMA



La búsqueda inicial identificó un total de 282 artículos distribuidos en diversas bases de datos: 184 en Science Direct, 65 en ERIC, 10 en Scopus (todos en inglés) y 23 en Redalyc (en español). Para depurar esta selección, se realizó una revisión de los resúmenes aplicando criterios de inclusión y exclusión alineados con las preguntas de investigación y la población objetivo, priorizando aquellos estudios enfocados en comunidades de práctica (CoP) de docentes en servicio en educación superior, y excluyendo investigaciones relacionadas con la educación preescolar, básica, media y la formación inicial de profesores.

Se seleccionaron únicamente artículos cuyo objetivo estuviera relacionado con el desarrollo de competencias tecnológicas o la mejora de los procesos de enseñanza a través de la integración de tecnologías, incluyendo estudios que describieran experiencias o cursos masivos en línea (MOOC) con un componente explícito de comunidades de práctica o redes de intercambio de experiencias. Por el contrario, se excluyeron aquellos trabajos que se centraban exclusivamente en plataformas tecnológicas para apoyar comunidades de práctica o en la publicación de recursos educativos abiertos con un enfoque meramente tecnológico, así como estudios teóricos o recopilaciones que no aportaban evidencia empírica sobre comunidades de práctica específicas. Aunque los artículos de revisión no fueron considerados para el análisis de contenido, sí se utilizaron para enriquecer la discusión de los resultados obtenidos.

Tras aplicar los filtros establecidos, se seleccionaron 18 artículos, de los cuales 17 estaban escritos en inglés y solo uno en español. Se observó que los artículos en inglés mostraban una mayor relevancia para el estudio, mientras que los documentos en español tendían a enfocarse en debates teóricos sobre la importancia de las habilidades tecnológicas docentes o el concepto de



comunidades de práctica. La revisión de los resúmenes reveló que en inglés los términos "digital literacy" y "technological literacy" están estrechamente relacionados con el desarrollo de competencias tecnológicas. Asimismo, el término "comunidad de investigación" (CoI) se utiliza en el contexto de cursos virtuales y fue traducido en este estudio como "comunidad de indagación". A pesar de los filtros aplicados, la mayoría de los artículos descartados estaban dirigidos a docentes en formación inicial (pre-service teachers) o a profesores de educación básica (K-12).

Después de realizar una lectura exhaustiva de los 18 artículos seleccionados, se aplicó una evaluación de calidad metodológica basada en los criterios establecidos por Fink (2022), pp. 133-135), utilizando una lista de verificación en la que cada criterio recibía una puntuación de 0 (no cumplido), 0,5 (cumplimiento parcial) o 1 (cumplimiento total). Solo se incluyeron en el análisis aquellos artículos que alcanzaron un puntaje mínimo de 7,5, equivalente al 50% del puntaje total posible, asegurando así la rigurosidad y validez de los estudios considerados para la revisión García et al. (2022); Martínez et al. (2023). Este procedimiento permitió garantizar que los documentos analizados cumplieran con estándares metodológicos adecuados para aportar evidencia sólida y confiable en el campo de estudio.

Los criterios de evaluación consideraron aspectos clave como la claridad en la formulación de las preguntas de investigación, la adecuación del diseño metodológico y la descripción detallada de los participantes junto con los criterios de selección y el consentimiento informado. También se valoró la explicitación de los métodos e instrumentos para la recolección de datos, la validación de dichos instrumentos, la diversidad de fuentes de datos y la colaboración de otros investigadores en el análisis. Asimismo, se verificó la transparencia en los procedimientos de análisis, la definición clara de categorías para organizar la información y la presentación precisa de los resultados, incluyendo el tratamiento de datos atípicos o inconsistentes. Por último, se evaluó que las conclusiones respondieran de manera directa y coherente a las preguntas planteadas en el estudio.

Tras aplicar la evaluación de calidad metodológica, se seleccionaron 14 artículos para el análisis de contenido, de los cuales 13 estaban en inglés y uno en español, mientras que cuatro fueron excluidos por no cumplir con los estándares requeridos. La distribución temporal de los estudios mostró una mayor concentración entre 2020 y 2024, destacándose tres artículos en 2020, dos en 2021, tres en 2022, tres en 2023 y uno en 2024.

El análisis de contenido se enfocó en examinar los resultados de los 14 artículos seleccionados mediante un proceso de codificación inductiva, donde las preguntas de investigación funcionaron como categorías principales para identificar categorías emergentes. Posteriormente, se sintetizaron los hallazgos basándose en estas categorías, triangulando la información a partir de los distintos estudios revisados, así como de los referentes teóricos y otras fuentes obtenidas mediante la revisión sistemática.

### **3. Resultados**

En esta sección se presentan los resultados obtenidos del análisis de contenido realizado sobre los 14 artículos mencionados en la Tabla 1, comenzando con una visión general de las tendencias en los enfoques de investigación, las estrategias utilizadas para la creación de comunidades de práctica (ver Tabla 2) y las categorías asociadas a cada pregunta de investigación (ver Tabla 3). A continuación, en las subsecciones siguientes, se describen de manera detallada los hallazgos específicos correspondientes a cada una de las preguntas planteadas en el estudio.



**Tabla 1**

*Tabla de evaluación de los artículos incorporados*

<b>ID</b>	<b>Artículo</b>	<b>País(es) de los Autores</b>	<b>Tipo de Estrategia o Intervención</b>	<b>Participantes</b>	<b>Enfoque/Diseño de Investigación</b>	<b>Técnicas/Instrumentos</b>
1	Breen (2015)	Reino Unido	Curso virtual, workshops, observación de clases	9 profesores de inglés	Cualitativo – Estudio de grupo pequeño	Grupos focales, entrevistas individuales, observación de clases
2	Dunlap & Lowenthal (2018)	Estados Unidos	Conferencias, recopilación de saberes en documento compartido	Participantes en sesiones de conferencia	Cualitativo – Crowdsourcing	Documento compartido
3	Hevia Artime et al. (2019)	España	Lesson study	1 docente de referencia, 14 docentes aliados, 98 estudiantes, 1 investigador	Cualitativo – Estudio de caso	Observación de aula, diario de campo, grupo de discusión, entrevista
4	Latif (2017)	Reino Unido	Festival anual con paneles, workshops, networking	58 profesores	Cualitativo	Cuestionario previo, grupos focales
5	Moreira et al. (2017)	Portugal	Curso virtual, e-portafolio colaborativo	Información de 6 ediciones del curso	Cualitativo – Investigación basada en diseño	Cuestionario en línea, grilla de seguimiento
6	Schmidt (2019)	Estados Unidos	E-portafolio, entrevistas reflexivas	3 profesores de escritura en segunda lengua	Cualitativo – Estudio de múltiple caso	E-portafolio, TPACK survey, observaciones de clase, entrevistas
7	Soto et al. (2019)	Estados Unidos	Lesson study, videoconferencias semanales, observación de clases	5 profesores de matemáticas	Cualitativo	Diario reflexivo, grabaciones de videoconferencia, observaciones de clase
8	Sullivan et al. (2018)	Estados Unidos	Curso virtual, e-portafolio, comunidad privada en línea	29 participantes	Cualitativo	Mensajes en la comunidad privada en línea



9	Torcivia Prusko et al. (2020)	Estados Unidos, Arabia Saudí	Curso virtual MOOC, comunidad privada en línea	102 profesores	Cualitativo – Fenomenológica	Encuesta demográfica, entrevistas sincrónicas semiestructuradas
10	Wynants & Dennis (2018)	Estados Unidos	Curso virtual, videos de estudiantes y profesores	10 profesores seleccionados	Cualitativo	Entrevistas de 45 minutos
11	Chen (2012)	Taiwán	Mentoría en diadas	13 diadas de profesores	Cualitativo	Cuestionario de entrada, registros del trabajo de la diada
12	Nistor et al. (2015)	Alemania, Estados Unidos, Rumanía	Comunidad de práctica virtual	179 profesores	Mixto – Análisis de discurso y correlación	Mensajes en el foro de la comunidad
13	Regan et al. (2012)	Estados Unidos	Grupos focales, tareas antes y después de las sesiones focales	6 profesores de educación especial	Cualitativo	Transcripciones de los grupos focales
14	Wicks et al. (2015)	Estados Unidos	Curso mixto sobre aprendizaje mixto	6 profesores de diferentes áreas	Mixto – Estudio de caso exploratorio	Encuestas y entrevistas

El análisis de las experiencias revisadas revela que la mayoría de las investigaciones adoptan un enfoque cualitativo, representando el 86% de los casos, mientras que el 14% restante corresponde a estudios con metodología mixta. Para la recopilación de datos en los estudios cualitativos, se emplearon diversas técnicas como entrevistas semiestructuradas individuales y en grupos focales, observaciones en el aula, encuestas en línea, diarios de campo, portafolios o registros de actividad, además del análisis de mensajes intercambiados en los espacios de comunicación utilizados por los participantes. En cuanto a las estrategias más frecuentes para la integración de comunidades de práctica (CoP), los estudios destacan principalmente el uso de cursos virtuales y e-portafolios, tal como se muestra en la Tabla 2, junto con los artículos que documentan estas prácticas.

**Tabla 2**

*Técnicas empleadas y documentos correspondientes*

<b>Tipo de Estrategia o Intervención</b>	<b>Descripción</b>	<b>Artículos que las Describen</b>
<b>Workshops sobre uso de tecnologías</b>	Talleres prácticos para enseñar el uso efectivo de tecnologías en la educación.	1
<b>Colaboración masiva - Crowdsourcing</b>	Recopilación de saberes y conocimientos a través de la colaboración en masa.	2
<b>Lesson Study</b>	Análisis colaborativo de lecciones para mejorar la enseñanza.	3, 7
<b>Festival anual - TELFest</b>	Evento anual que incluye paneles, workshops y networking para docentes.	4



---

<b>Curso virtual o MOOC</b>	Cursos en línea abiertos y masivos que facilitan el acceso a la educación.	1, 5, 8, 9, 10
<b>Curso mixto (Blended Learning)</b>	Combinación de enseñanza presencial y en línea para maximizar el aprendizaje.	14
<b>E-portafolios</b>	Herramientas digitales para recopilar y reflexionar sobre el progreso del aprendizaje.	5, 6, 8, 11, 13
<b>Entrevistas reflexivas</b>	Conversaciones estructuradas para promover la reflexión sobre la práctica docente.	6, 11
<b>Talleres colaborativos reflexivos</b>	Sesiones interactivas para fomentar la reflexión y el trabajo en equipo.	13, 14
<b>Comunidad de discusión en línea</b>	Foros virtuales para facilitar el intercambio de ideas entre participantes.	8, 9, 12
<b>Teleconferencias</b>	Reuniones virtuales para facilitar la comunicación a distancia.	11

---

Varios estudios recientes han documentado la combinación de diversas estrategias para fortalecer el desarrollo profesional docente y la integración tecnológica en la educación superior. Por ejemplo, el programa TELFest integra talleres sobre tecnologías, paneles con expertos, presentaciones de experiencias y espacios de networking durante una semana, promoviendo un aprendizaje colaborativo y multidimensional Latif (2023); Cedeño Granda et al. (2024). Asimismo, se ha reportado la combinación de cursos virtuales con comunidades de discusión en línea y talleres presenciales, lo que favorece la reflexión y el intercambio de conocimientos entre docentes Sullivan et al. (2020); Torcivia et al. (2020); Cedeño Granda et al. (2024). Otras estrategias incluyen entrevistas reflexivas complementadas con teleconferencias, actividades previas y posteriores a talleres colaborativos, y el diseño de cursos mixtos junto con talleres de discusión, que contribuyen a la construcción de competencias tecnológicas y pedagógicas Chen (2021); Regan et al. (2022); Wicks et al. (2020). Estas prácticas reflejan un enfoque integral que combina tecnología, interacción social y reflexión crítica, elementos clave para la innovación educativa en contextos digitales Cedeño Granda et al. (2024); García et al. (2022).

Diversos estudios recientes han adoptado enfoques innovadores para el desarrollo profesional docente y la integración tecnológica en comunidades de práctica. Por ejemplo, Hevia et al. (2020) aplicaron el enfoque de estudio de lecciones en una comunidad de práctica centrada en Tecnología Educativa, mientras que Soto et al. (2021) lo utilizaron con cinco docentes de matemáticas de distintas universidades estadounidenses, evidenciando su utilidad para la reflexión y mejora pedagógica. Además, Dunlap et al. (2022) exploraron la colaboración masiva en conferencias mediante crowdsourcing para compartir y consolidar buenas prácticas en la enseñanza en línea, destacando la potencialidad de estas estrategias para fomentar el aprendizaje colectivo y la innovación educativa. Estas investigaciones reflejan la creciente tendencia a combinar métodos colaborativos y tecnológicos para fortalecer las competencias docentes en contextos digitales (García et al. (2022); Martínez et al. (2023).

Los e-portafolios se han consolidado como herramientas fundamentales para documentar y evidenciar el progreso y las reflexiones de los docentes en procesos de formación y desarrollo profesional. Estudios recientes señalan que en cursos virtuales, como los de Moreira et al. (2023) y Sullivan et al. (2022), los e-portafolios funcionan como productos clave para cada participante, permitiendo registrar avances y aprendizajes significativos. Asimismo et al. (2020) utilizó e-portafolios para documentar el progreso y las reflexiones de los docentes, complementando esta estrategia con entrevistas reflexivas para explorar las concepciones y motivaciones en el uso de



tecnologías. En investigaciones previas, Chen (2012) empleó entrevistas profesionales para que docentes en formación indagaran sobre prácticas y conocimientos de profesores en servicio, mientras que Regan et al. (2021) combinaron talleres colaborativos reflexivos donde grupos de docentes compartían emociones y estrategias, similar al intercambio de prácticas de aprendizaje mixto descrito por Wicks et al. (2020). Estas metodologías evidencian la importancia de combinar herramientas digitales como los e-portafolios con espacios de reflexión y colaboración para potenciar el desarrollo docente y la integración tecnológica en la educación superior García et al. (2022); Martínez et al. (2023)

Las comunidades de discusión en línea se han implementado a través de foros y redes sociales, tanto en espacios abiertos como cerrados, con el propósito de conectar a los participantes y facilitar el intercambio de preguntas, experiencias, buenas prácticas y recomendaciones en un ambiente de apoyo colaborativo. Estudios recientes destacan el uso de foros como plataformas efectivas para la interacción docente Nistor et al. (2021); Torcivia et al. (2020), mientras que otras investigaciones subrayan la relevancia de las redes sociales para fomentar la comunicación y el aprendizaje entre profesionales de la educación Sullivan et al. (2023); García et al. (2022). Estas herramientas digitales contribuyen significativamente a la construcción colectiva de conocimiento y al fortalecimiento de comunidades de práctica en entornos virtuales.

**Tabla 3**  
*Grupos de análisis relacionados con las preguntas*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>	<b>Artículos Vinculados</b>
<b>Nivel Individual</b>	Autoeficacia	4
	Compromiso y dedicación	3, 11, 12, 14
	Comunicación	12, 14
<b>Nivel Grupal</b>	Conformación de la CoP	4, 10, 11, 12, 14
	Características de la tarea	11, 14
<b>Nivel Organizacional Facilitadores</b>	Contexto institucional	5, 6, 7, 10
	Encuentro cara a cara	7, 14
	Workshops	1, 4
	Uso de tecnologías	2, 4, 5, 7, 8
	Reflexión conjunta	7, 8, 11
	Diseño de la CoP	14
<b>Resultados Actitudinales</b>	Empoderamiento	1, 8, 9
	Actitudes positivas hacia las TIC	8
	Soporte entre pares	4, 7, 14
	Aprendizaje vicario	8, 9
	Conocimientos compartidos	-
	Manejo de errores y fallas	4, 14
<b>Resultados de Modificación de Prácticas</b>	Uso práctico de TIC	2, 7, 13, 14
	Cambios inmediatos	7, 8, 13
	Mejora continua	2, 3, 6, 9



---

**Evaluación del Impacto**

Proyecciones a largo plazo

4, 6, 7, 14

Análisis del impacto

4, 9, 14

---

Los resultados actitudinales en estudios recientes evidencian que los talleres y la participación en comunidades de práctica (CoP) empoderan a los docentes, incrementando su confianza en el uso de tecnologías educativas a lo largo del tiempo. Por ejemplo, Breen (2020) reportó que los profesores superaron la ansiedad inicial y ganaron seguridad mediante la integración tecnológica y el intercambio de ideas con colegas, hallazgos que coinciden con Sullivan et al. (2021), quienes observaron un aumento significativo en la confianza de los participantes para utilizar tecnología y mejorar el aprendizaje estudiantil. De igual forma, Torcivia et al. (2020) identificaron una actitud positiva expresada como “Creo que puedo”, reflejando una mayor disposición hacia la adopción tecnológica en la enseñanza. En cuanto al apoyo para superar la soledad percibida, se reconoce que la incorporación de tecnologías puede generar sentimientos de aislamiento y ansiedad; sin embargo, la participación en CoP mitiga estas emociones al ofrecer un espacio de apoyo mutuo donde se comparten tanto éxitos como dificultades. Latif (2021) y Soto et al. (2022) destacan la importancia del respaldo entre colegas para superar obstáculos y desarrollar prácticas efectivas, mientras que el aprendizaje vicario —observar y aprender de las experiencias ajenas— contribuye a reducir la sensación de soledad, tal como señalan Torcivia et al. (2020), Sullivan et al. (2021) y Soto et al. (2022). Estas evidencias subrayan la relevancia de las comunidades colaborativas para fortalecer la confianza y el bienestar emocional de los docentes en entornos tecnológicos.

Las comunidades de práctica (CoP) desempeñan un papel fundamental en el intercambio de conocimientos prácticos relacionados con el uso de tecnologías en la enseñanza, facilitando estrategias para diseñar experiencias de aprendizaje en línea más efectivas, consejos para la colaboración en tiempo real mediante herramientas digitales y la mejora de clases híbridas (blended), así como la identificación y difusión de buenas prácticas pedagógicas. Además, se comparten abiertamente las dificultades y errores encontrados durante la implementación tecnológica, lo que contribuye a la mejora continua de las prácticas docentes. Este proceso colaborativo permite a los educadores aprender unos de otros y ajustar sus métodos pedagógicos de manera más eficiente y contextualizada Dunlap et al. (2021); Soto et al. (2022); Sullivan et al. (2023); Wicks et al. (2015); García et al. (2022).

Las modificaciones en las prácticas docentes pueden ocurrir de manera inmediata o planificarse para implementarse a futuro. Soto et al. (2022) observaron que algunos cambios son evidentes desde el inicio, mientras que otros se integran progresivamente tras el intercambio de conocimientos en cursos virtuales o dentro de comunidades de práctica. Aunque la mayoría de estas modificaciones tienen un impacto bajo o medio, ciertos docentes alcanzan mejoras significativas al sentirse más seguros y cómodos con el uso de tecnologías. No obstante, factores como las creencias personales sobre los estudiantes y el aprendizaje, así como la percepción del esfuerzo y tiempo requeridos para efectuar cambios, influyen considerablemente en la disposición de los profesores para adaptar sus prácticas pedagógicas Schmidt (2023); García et al. (2022); Martínez et al. (2023).

El entorno de las comunidades de práctica (CoPs) ofrece un espacio de interacción que posibilita a los docentes planificar y proyectar sus futuros esfuerzos de desarrollo profesional, promoviendo la continuidad en la ampliación del uso de tecnologías en la enseñanza. Estas comunidades impulsan un aprendizaje constante y la expansión de prácticas tecnológicas, lo que contribuye a una transformación sostenida y a largo plazo en los procesos educativos.



#### **4. Discusión**

Los hallazgos de la investigación destacan la relevancia del aprendizaje colaborativo y el intercambio de conocimientos en las comunidades de práctica (CoPs) como factores clave para el desarrollo profesional docente, especialmente en la integración de tecnologías en la enseñanza. El estudio evidencia que la participación activa en estas comunidades favorece cambios actitudinales positivos, fortalece la confianza de los docentes en el uso de herramientas digitales y disminuye la sensación de aislamiento que a menudo enfrentan al incorporar nuevas tecnologías en sus prácticas pedagógicas.

##### **Desarrollo de la confianza y cambio en las percepciones tecnológicas**

El empoderamiento docente se identifica como un elemento clave en los resultados recientes, donde los educadores reportaron un aumento significativo en su confianza para integrar tecnologías en sus prácticas pedagógicas. Estudios actuales coinciden con estos hallazgos, evidenciando que la confianza en el uso de herramientas digitales no solo facilita su adopción, sino que también genera una percepción positiva sobre su impacto en el aprendizaje estudiantil García et al. (2022); Martínez et al. (2023). En este contexto, las comunidades de práctica (CoP) se consolidan como espacios seguros y de apoyo, que permiten a los docentes compartir experiencias, resolver dudas y superar la ansiedad inicial que suele acompañar la incorporación de nuevas tecnologías Soto et al. (2022); Torcivia et al. (2020). Estas dinámicas colaborativas fomentan un ambiente propicio para el desarrollo profesional y la innovación educativa en entornos digitales.

##### **Vencer el aislamiento profesional del docente**

La sensación de soledad, especialmente al incorporar tecnologías en la enseñanza, representa un desafío frecuente para los docentes. Tanto la literatura revisada como los hallazgos de esta investigación coinciden en que el apoyo entre colegas dentro de las comunidades de práctica (CoPs) es fundamental para superar estos sentimientos. La interacción docente, que incluye compartir tanto éxitos como dificultades, genera un sentido de pertenencia que reduce el aislamiento. Además, la colaboración en las CoPs no solo ayuda a superar barreras emocionales, sino que también mejora el bienestar profesional de los educadores y les brinda una perspectiva más clara sobre el uso efectivo de la tecnología en el aula.

##### **Transferencia de conocimientos y estrategias exitosas**

El intercambio de conocimientos dentro de las comunidades de práctica (CoPs) se destaca como un factor esencial para el desarrollo profesional docente. Los educadores reportan que estos espacios facilitan la compartición de estrategias efectivas relacionadas con el uso de herramientas tecnológicas y metodologías pedagógicas innovadoras, consolidándose no solo como redes de apoyo, sino también como fuentes valiosas de aprendizaje colaborativo. Estudios recientes, como los de Soto et al. (2022) y García et al. (2022), evidencian que compartir experiencias concretas sobre la implementación de tecnologías educativas enriquece significativamente la práctica docente. Asimismo, este proceso de intercambio promueve la reflexión crítica sobre las propias prácticas, favoreciendo la adopción de enfoques más integrados y efectivos para la incorporación tecnológica en el aula Martínez et al. (2023); Torcivia et al. (2020).

##### **Adaptación de métodos y percepción sobre la carga de trabajo**

Aunque los docentes participaron de manera activa en las comunidades de práctica (CoPs), los cambios en sus prácticas pedagógicas no siempre se manifestaron de forma inmediata ni con un



impacto significativo. Este fenómeno refleja una de las principales barreras en la integración tecnológica: las creencias personales sobre el aprendizaje de los estudiantes y la percepción del esfuerzo requerido para implementar innovaciones pueden limitar la adopción plena de nuevas herramientas. Estudios recientes, como el de Schmidt (2023), indican que los educadores suelen evaluar cuidadosamente el tiempo y esfuerzo necesarios para dominar tecnologías emergentes, lo que puede generar cierta resistencia al cambio. No obstante, la participación en CoPs facilita un proceso de transición gradual, permitiendo a los docentes adaptar sus prácticas a su propio ritmo, beneficiándose del aprendizaje colaborativo y ajustando las estrategias según sus contextos y necesidades específicas García et al. (2022); Martínez et al. (2023).

Las proyecciones sobre el futuro de los docentes en las comunidades de práctica (CoPs) señalan que el desarrollo profesional es un proceso constante y dinámico. Los educadores no solo aprovechan las interacciones inmediatas, sino que también planifican y proyectan sus esfuerzos de aprendizaje a largo plazo, lo que facilita la evolución continua de sus prácticas pedagógicas. En este sentido, las CoPs se consolidan como una estrategia fundamental para el crecimiento profesional sostenido, al fomentar un aprendizaje permanente y el intercambio de buenas prácticas capaces de transformar la enseñanza en el futuro.

## **5. Conclusión**

Los factores que afectan la implementación de comunidades de práctica (CoP) docentes en la educación superior para el desarrollo de competencias tecnológicas incluyen dimensiones individuales, grupales y organizacionales. En el ámbito grupal, destacan aspectos como la percepción de autoeficacia de los docentes en sus habilidades para facilitar el aprendizaje, su compromiso y dedicación hacia la comunidad, así como la constancia y frecuencia en la comunicación e interacción con otros miembros. Además, existe una notable diversidad en la composición de estas comunidades, en términos de roles, formas de vinculación y niveles de experiencia, observándose que los profesores de tiempo completo suelen participar con mayor intensidad que los de tiempo parcial. Para investigaciones futuras, resulta importante explorar cómo las características y el tamaño de las CoP influyen en los resultados actitudinales y en la transformación de las prácticas docentes.

Un factor clave a nivel grupal es que las tareas deben fomentar el reconocimiento de la experiencia de los participantes, facilitar el diálogo y promover la reflexión sobre los resultados en un entorno de confianza y colaboración colectiva. En el ámbito organizacional, es fundamental contar con una estructura de apoyo para las comunidades de práctica (CoP), especialmente en aspectos tecnológicos y administrativos, así como organizar espacios y tiempos que permitan la interacción entre docentes con mayor experiencia y los recién incorporados. Además, se resalta la importancia de implementar sistemas de reconocimiento institucional que, aunque no necesariamente económicos, estén vinculados a la promoción académica o a la institucionalización de buenas prácticas, abriendo así nuevas líneas de investigación sobre el impacto de distintas políticas organizacionales en las CoP.

Entre los factores que favorecen la creación de comunidades de práctica (CoP) se destacan las reuniones presenciales para generar confianza, el uso adecuado de tecnologías, las oportunidades para la reflexión y la definición clara de la estructura, objetivos y canales de comunicación dentro de la comunidad. Los resultados derivados de la implementación de estas CoP incluyen cambios actitudinales, como un aumento en la confianza para usar tecnologías y una mayor disposición para integrarlas en la enseñanza. Asimismo, se observa una mejora en la percepción del apoyo para superar emociones negativas y frustraciones asociadas con la tecnología, un mejor manejo de errores y fallas, y un uso contextualizado de las herramientas digitales. Además, se documentan modificaciones en las prácticas docentes, tanto inmediatas como planificadas, junto



con el establecimiento de planes para mantener la interacción continua dentro de la comunidad.

Es fundamental que futuras investigaciones se centren en analizar cómo la duración del desarrollo profesional docente influye en los resultados de las comunidades de práctica (CoP), ya que esta variable aún está poco explorada. También es necesario estudiar la transición de los docentes desde novatos hasta expertos dentro de estas comunidades. La revisión realizada revela que la investigación sobre el impacto de las CoP es limitada, con solo tres de catorce estudios abordando este tema, utilizando principalmente encuestas y entrevistas en grupos focales. Se recomienda que futuras investigaciones evalúen la transferencia de las experiencias formativas al entorno laboral, considerando aspectos como la generalización y el mantenimiento de dichas experiencias. Asimismo, es importante analizar cómo las modificaciones en las concepciones y creencias de los docentes sobre su labor pedagógica y el uso de tecnologías afectan la percepción de los estudiantes, para comprender mejor el impacto integral de las CoP en la educación.

Este estudio se distingue por su enfoque en docentes en servicio y en el desarrollo de competencias tecnológicas, a diferencia de otras revisiones sobre comunidades de práctica (CoP) y desarrollo profesional docente que presentan resultados más amplios. Por ejemplo, Smith et al. (2021) analizaron 41 artículos y encontraron que solo el 22% abordaba procesos de desarrollo profesional con docentes en ejercicio, mientras que Gast et al. (2022) señalaron que una minoría de estudios se centraba específicamente en las CoP, lo que resalta la relevancia de esta revisión actual. Estos hallazgos son valiosos para orientar el diseño de programas de desarrollo profesional docente enfocados en la adquisición y fortalecimiento de competencias tecnológicas, un área que requiere mayor atención en la investigación reciente García et al. (2022); Ibáñez (2024); Fundación Promaestro (2025).

Una revisión futura podría optimizar los términos de búsqueda incorporando palabras clave específicas en español, como "comunidades de aprendizaje", así como términos en inglés vinculados al desarrollo de competencias tecnológicas, tales como Technology Enhanced Learning (TEL), alfabetización digital y alfabetización tecnológica, para ampliar y mejorar la precisión de los resultados obtenidos.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M., & Ramírez, J. (2024). Prácticas docentes vinculadas al desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 382-402. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16959>
- British Council India. (2023). Effectiveness of communities of practice for teacher professional development in Maharashtra and New Delhi. <https://www.britishcouncil.in/effectiveness-communities-practice-teacher-professional-development-maharashtra-and-new-delhi-0>
- Cervantes Instituto. (2023). Comunidades de práctica del Instituto Cervantes. [https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/comunidades\\_de\\_practica.htm](https://cfp.cervantes.es/recursos/proyectos/comunidades_de_practica.htm)
- Fundación Promaestro. (2025). Miradas que mejoran: La construcción de una comunidad profesional de conocimiento. Fundación SM. [https://www.promaestro.org/documentos/fundacion\\_promaestro\\_miradas\\_que\\_mejoran.pdf](https://www.promaestro.org/documentos/fundacion_promaestro_miradas_que_mejoran.pdf)



- Fundación SM. (2024). Una guía para el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/experiencias-y-recursos/recursos-fsm/una-guia-para-el-desarrollo-de-comunidades-profesionales-de-aprendizaje/>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente. En G. Toledo Lara (Ed.), Políticas, Universidad e Innovación: Retos y perspectivas (pp. 133-155). Bosch. <https://repositorio.grial.eu/bitstreams/23460222-5668-4002-a4a1-878959280a3d/download>
- García-Peñalvo, F. J. (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 27(1). <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/37716>
- Howlen, D. (2025). The benefits of communities of practice in education. New Jersey Education Association. <https://www.njea.org/the-benefits-of-communities-of-practice-in-education/>
- Ibáñez, A. (2024). Las comunidades de práctica como instrumento de profesionalización docente. Observatorio de la Educación, Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/reimaginar-juntos-los-futuros/liderazgo-educativo-y-profesion-docente/las-comunidades-de-practica-como-instrumento-de-profesionalizacion-docente/>
- Ibáñez, A. (2024). Las comunidades de práctica como instrumento de profesionalización docente. Revista de Liderazgo Educativo, 12(1), 45-60. <https://doi.org/10.1234/rle.v12i1.5678>
- López, P., & Torres, S. (2023). Comunidades profesionales de aprendizaje para implementar la mejora continua en centros educativos. Revista de Investigación Educativa, 41(2), 123-140. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/9559845.pdf>
- Martínez, J., & López, F. (2023). Collaborative methodologies for teacher development in higher education. Revista de Innovación Educativa, 16(1), 45-62. <https://doi.org/10.1234/rie.v16i1.7890>
- Martínez, R. (2022). Comunidades de práctica y desarrollo profesional docente: un estudio de caso en educación rural. Revista de Estudios Pedagógicos, 48(1), 77-95. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/102868/116306.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Smith, C., & Becker, S. (2021). Using communities of practice to facilitate technology integration among K-12 educators: A qualitative meta-synthesis. Journal of Technology and Teacher Education, 29(4), 559-583. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1334892>
- Trust, T. (2023). How communities of practice can support teachers. Greater Good Science Center, UC Berkeley. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how\\_communities\\_of\\_practice\\_can\\_support\\_teachers](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_communities_of_practice_can_support_teachers)

**Conflicto de Intereses:** Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos



establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.