



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Comunidades Virtuales de Aprendizaje para el Desarrollo
Profesional Docente: Revisión Sistemática**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación**

AUTORA:

Chalán Salazar, Vilma Marlene (ORCID: 0000-0003-1651-9459)

ASESORA:

Dra. Duran LLaro, Kony Luby (ORCID: 0000-0003-4825-3683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones pedagógicas

TRUJILLO – PERÚ

2022

Dedicatoria

Con inmenso amor:

A mi compañero de vida José, por su paciencia y apoyo incondicional, a mis amados hijos Edward y Jhaydi por ser mi fuente de inspiración y motivación para poder superarme cada día. Gracias por creer en mí, por ser mi fuerza, estar siempre conmigo y acompañarme en lograr las metas que me voy trazando en la vida.

A mi padre Segundo que está en el cielo y a mi madre María por enseñarme a ser perseverante y a enfrentar los retos que se presentan en la vida.

Vilma Marlene

Agradecimiento

Mi profundo agradecimiento a todos los docentes de la Universidad César Vallejo - Trujillo, por la formación que me brindaron durante mis estudios de postgrado, de manera muy especialmente, a la Doctora Kony Duran Llaro, por sus orientaciones, tiempo y dedicación para la elaboración del presente trabajo de investigación.

Índice de contenidos

| | Pág. |
|--|------|
| Carátula..... | i |
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimiento..... | iii |
| Índice de contenidos..... | iv |
| Índice de tablas..... | v |
| Resumen..... | vi |
| Abstract..... | vii |
| I.INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO..... | 7 |
| III.METODOLOGÍA..... | 29 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación..... | 29 |
| 3.2. Variables y operacionalización..... | 29 |
| 3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis..... | 30 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 31 |
| 3.5. Procedimientos..... | 31 |
| 3.6. Diagrama de flujo..... | 31 |
| 3.7. Método de análisis de datos..... | 33 |
| 3.8. Aspectos éticos..... | 33 |
| IV. RESULTADOS..... | 34 |
| V. DISCUSIÓN..... | 45 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 52 |
| VII. RECOMENDACIONES..... | 53 |
| VIII.PROPUUESTA..... | 54 |
| REFERENCIAS..... | 57 |
| ANEXOS | |

Índice de tablas

| | | |
|---------|--|----|
| Tabla 1 | Selección de Artículos de la base de datos..... | 34 |
| Tabla 2 | Investigaciones incluidas en la revisión sistemática..... | 35 |
| Tabla 3 | Presencia de los conceptos claves en el título y resumen de los artículos seleccionados..... | 37 |
| Tabla 4 | Temáticas centrales de los estudios seleccionados..... | 38 |
| Tabla 5 | Mecanismos de comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad virtual | 40 |
| Tabla 6 | Plataformas y/o herramientas digitales..... | 41 |
| Tabla 7 | Formas y/o estrategias de desarrollo profesional docente | 42 |
| Tabla 8 | Modalidades y escenarios para el aprendizaje y desarrollo profesional. | 43 |

Resumen

En los últimos años las Comunidades Virtuales de Aprendizaje han cobrado importancia en el ámbito de la Educación, pues viene siendo vista como una estrategia de formación docente que promueve el desarrollo profesional de los educadores, a través del trabajo colaborativo y reflexivo de sus integrantes.

El objetivo de la presente revisión sistemática fue construir una síntesis narrativa sobre la incidencia que tienen las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente. El estudio se desarrolló siguiendo la metodología establecida en la Declaración PRISMA, la información científica se la ubicó en la base datos de Scopus, ProQuest, EBSCO, Dialnet y Redalyc. De los 90 estudios que arrojó la búsqueda especializada, solamente se incluyeron 32 artículos para la muestra. Los resultados indican la existencia de una relación significativa entre las variables comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional docente, de modo que, esta última se ve influenciada por la primera. Teniendo en cuenta lo señalado se elaboró la propuesta, de manera que se logre evidenciar la formación de una comunidad virtual de aprendizaje para el desarrollo profesional docente.

Palabras clave: Comunidad, aprendizaje, desarrollo, docente, virtual.

Abstract

In recent years, Virtual Learning Communities have gained importance in the field of Education, since it has been seen as a teacher training strategy that promotes the professional development of educators, through the collaborative and reflective work of its members.

The objective of this systematic review was to construct a narrative synthesis on the impact that virtual learning communities have on teacher professional development. The study was developed following the methodology established in the PRISMA Declaration, the scientific information was located in the Scopus, ProQuest, EBSCO, Dialnet and Redalyc databases. Of the 90 studies returned by the specialized search, only 32 articles were included for the sample. The results indicate the existence of a significant relationship between the virtual learning communities and teacher professional development variables, so that the latter is influenced by the former. Taking into account the aforementioned, the proposal was elaborated, in such a way that it was possible to demonstrate the formation of a virtual learning community for teacher professional development.

Keywords: Community, learning, development, teacher, virtual.

.

I. INTRODUCCIÓN

La realidad exigió nuevos y complicados retos a la educación. A raíz de la pandemia de la Covid 19 fueron muchos los desafíos que se tuvieron que enfrentar para lograr aprendizajes en los estudiantes. La preocupación de los gobiernos, a nivel mundial, se centró en brindar una educación a distancia aprovechando los medios tecnológicos con los que contaban para dar continuidad a sus servicios educativos.

La transición de la educación presencial a otra educación a distancia, implicó de muchas condiciones que permitieron a docentes y estudiantes recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación, por lo cual surgieron diferentes políticas educativas orientadas a implementar la modalidad educativa a distancia.

Es así que, el contexto de la emergencia sanitaria exigió a nuestro sistema educativo a adaptarse al mundo digital, del mismo modo, a los docentes a asumir nuevos retos y compromisos enmarcadas en el desarrollo de habilidades tecnológicas para continuar sus actividades educativas y mantener comunicación con sus estudiantes, esto denotó el gran vacío existente en el aprovechamiento e implementación de los recursos tecnológicos para favorecer una educación a distancia. El contexto sanitario puso al descubierto las falencias y la poca implementación del sistema educativo para la prestación de un servicio educativo no presencial.

Pues, no solamente surgieron nuevas políticas educativas y propuestas de desarrollo profesional enmarcadas en atender las urgencias de capacitación docente en la virtualidad, sino también hacia intereses comunes enmarcados en mejorar o fortalecer las competencias profesionales para enfrentar estos cambios que implica trabajar en una escuela digital.

Desde esta perspectiva, se hizo necesario crear espacios donde se desarrollen acciones formativas para que los docentes solos y con otros reflexionen sobre su práctica y adquieran competencias que les permitan desenvolverse adecuadamente en la virtualidad, pues existe evidencia de transformar las estructuras jerárquicas en otras más flexibles como un medio para establecer una cultura compartida de colaboración y aprendizaje profesional en las escuelas (García et al., 2018). La escuela se convierte entonces, en un espacio que

promueve el desarrollo individual y académico de sus integrantes (Leclerc et al., 2009). Todo esto condujo a una transformación de la estructura y de la cultura de la escuela.

La situación actual, llevó a las instituciones educativas públicas y privadas a promover procesos de cambio y mejora educativa a través de un trabajo docente a distancia y, en donde les permitan interactuar y colaborar como profesionales a través de redes o comunidades virtuales.

De este modo, se considera fundamental el desarrollo profesional de los docentes pues, son ellos quienes dan forma a los futuros miembros de la sociedad a través de la interacción directa con sus estudiantes, y se reconoce que su papel es muy importante en los cambios estructurales de la sociedad. (Mendoza y Roux, 2016). Es así que, el reto mundial, de la educación en tiempos de la Covid 19, es el de trabajar en comunidad de manera virtual para mejorar la práctica pedagógica y atender las demandas educativas, para ello, se requiere que el profesorado se involucre en las diferentes actividades formativas demostrando trabajo en equipo y compromiso. Para lograrlo es indispensable tener en cuenta lo que el profesorado piensa, lo que ya sabe y lo que necesita para sus prácticas educativas habituales (Kösterelioğlu et al., 2014). Un estado con políticas y estrategias de desarrollo profesional continuo bien implementadas, no sólo permite a los docentes estar a la vanguardia y estar preparados a lo largo de sus carreras, sino que también ayuda a los docentes a brindar servicios educativos de calidad que influyan favorablemente en el en beneficio de los países (Mendoza y Roux, 2016).

En este contexto, se asumió el desafío de crear espacios de educación continua que contribuyan al desarrollo profesional en función de las interacciones y el trabajo de cooperación remota. Esto implicó cambios estructurales en las instituciones educativas para promover capacitaciones en función de las necesidades de los docentes, del mismo modo, de una experiencia compartida de cultura y creación de conocimientos, por ello, un enfoque, no sólo es la creación de conocimientos, sino también es el uso de dicho conocimiento para transformar las estructuras sociales, lo que lleva a las personas a ser cada vez mejores socialmente en cualquier campo que desee participar (Ortiz, 2011). Esto llevó a las instituciones de educación a actuar como áreas cooperativas, intercambiando conocimiento y experiencia pedagógica y compartiendo reflexiones sobre los procesos

pedagógicos mediados por la tecnología. La facultad de crear comunidades de aprendizaje colaborativas entre personas involucradas en la experiencia educativa, está relacionada con la importancia relevante de una contribución psicológica a la capacitación docente que desea integrar estas tecnologías en su práctica pedagógica y de superación profesional, (Revolt y Pérez, 2011). Por este motivo, creando, desarrollando y promoviendo comunidades virtuales de aprendizaje de cooperación de forma natural y espontánea, ayuda a la "gestión del conocimiento", pues facilita seleccionar, compartir y utilizar dicho conocimiento (Fernández et al., 2018).

El Ministerio de Educación de Perú (2021) promovió involucrar a los docentes en la gestión y diseño de comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) en las instituciones educativas utilizando entornos virtuales, con el propósito de fortalecer las competencias profesionales, a partir de la interacción y el trabajo colaborativo entre docentes en el contexto de la educación virtual. En ese sentido, enfatizó que el desarrollo de dichas comunidades de formación en las escuelas, es un planteamiento de mejora y herramienta de reforma basada en fundamentos como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativo y el desarrollo profesional basado en las necesidades de formación, indagación y pensamiento de los estudiantes.

Desarrollar la identidad en las escuelas, generar espacios propicios para el crecimiento profesional, incidir en el aprendizaje individual y colectivo de los docentes, mejorar la eficacia de las actividades educativas, facilitar la interacción y el intercambio de conocimientos, e implementar procesos de aprendizaje para la mejora continua, fue el principal desafío que todo docente tuvo que enfrentar.

Las comunidades virtuales de aprendizaje constituyen un espacio virtual donde los participantes colaboran e interactúan activamente en la construcción de objetivos de aprendizaje comunes, pues, el uso de entornos virtuales y el uso de herramientas tecnológicas para interactuar de manera eficiente, permiten el desarrollo óptimo de los integrantes de la comunidad virtual de aprendizaje.

De hecho, la plataforma de PerúEduca, del Ministerio de Educación (s. f.) impulsó la intervención de los docentes en la red de comunidades con el propósito de intercambiar información y opinión, compartir experiencias y promover la

reflexión de la propia práctica pedagógica.

Por ello, resultó urgente la formación de comunidades virtuales de aprendizaje para promover la mejora profesional docente permitiéndoles construir una cultura institucional de interaprendizaje entre docentes

El desarrollo profesional docente tiene como propósito mejorar la práctica pedagógica a partir de la reflexión crítica de la misma y el desarrollo de actividades profesionales planificadas, dando origen a los espacios y tiempo para las reuniones en comunidades virtuales de aprendizaje con la intención de motivar la investigación, reflexión, innovación, evaluación y colaboración a través de medios sincrónicos y asincrónicos.

El Ministerio de Educación de Perú (2021) señaló que las competencias que se ven fortalecidas en esta comunidad son: integrarse activamente con una posición democrática, colaborativa y crítica en la misión de la escuela, favoreciendo la construcción y enriquecimiento de los instrumentos de gestión, sobre todo el proyecto educativo institucional (PEI), para que forje aprendizajes de calidad. Reflexionar sobre su trabajo pedagógico de modo individual y colectivo, para formar y afirmar su compromiso profesional. Por último, gestionar los entornos digitales y usarlos para su formación docente y labor pedagógica, respondiendo a las necesidades e intereses, ciudadanos, sociales, culturales, creatividad y emprendimiento de los estudiantes.

Lo elemental de la presente investigación fue analizar la incidencia que tienen las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente, teniendo en cuenta los principales aportes teóricos o prácticos para la formación de comunidades virtuales de aprendizaje y, de la manera como éstas contribuyen a fortalecer la labor docente en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Todo ello nos llevó al planteamiento de los objetivos y propuesta de formación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Tomando en cuenta todo lo expuesto anteriormente surgió la siguiente interrogante: ¿Cómo incide la formación de comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente?

Es así que, la justificación del presente trabajo de investigación se fundamentó en que las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) permiten el

desarrollo de sus integrantes, siendo uno de los medios más relevantes para construir un entorno de aprendizaje que facilita el desarrollo profesional docente.

Es de interés investigar el tema, ya que, desde el punto de vista teórico es importante hacer una revisión de la literatura de las variables de estudio, es decir, trabajar conceptualmente los fundamentos teóricos referente a la comunidad virtual de aprendizaje, para apoyar el proceso de su construcción, implementación y fortalecimiento, asimismo el de explorar el potencial de la comunidad virtual de aprendizaje (CVA) para el desarrollo profesional docente (DPD).

La investigación tiene trascendencia social, pues servirá para que las instituciones públicas y privadas de los diferentes sectores perciban la necesidad de la formación de comunidades virtuales para el fortalecimiento de las competencias profesionales de sus integrantes.

En cuanto, a la responsabilidad social, este trabajo permitirá incentivar a las escuelas a la creación de comunidades de aprendizaje, pues se constituye en la estrategia más relevante para construir un entorno de aprendizaje donde los docentes interactúan, intercambian experiencias y desarrollan actividades de trabajo colaborativo y reflexivo en la solución de la problemática existente. La capacidad de colaborar se está convirtiendo en un componente esencial de reforma y mejora escolar (Slater, 2004). La colaboración en la escuela es una tarea central, ya que facilita el análisis de las prácticas docentes desde diferentes ángulos, y, más aún, las valora desde una óptica indagadora y reflexiva (Fernández y Malvar, 1999). En consecuencia, las comunidades virtuales de aprendizaje en una gran oportunidad de desarrollo profesional. Asimismo, la presente investigación conlleva a fortalecer la cultura de formación profesional, en donde todos sus integrantes aportan, innovan y renuevan sus compromisos, sus estructuras organizacionales y sus políticas de formación.

La validez metodológica basada en la revisión sistemática, conlleva a determinar las implicaciones de una variable de investigación hacia la otra variable de investigación, pues esta metodología permitirá dar respuesta al planteamiento de los objetivos y culminará con la propuesta de formación de una comunidad virtual de aprendizaje.

Por otro lado, la justificación epistemológica de la presente investigación se

basa en la teoría constructivista y el socio constructivismo, por cuanto las comunidades virtuales están diseñadas para propiciar la interrelación entre sus integrantes de la comunidad generando espacios para la construcción del conocimiento a través del diálogo y del aprendizaje colaborativo. Además, en ellas se promueve y aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas y de la toma de decisiones consensuadas. Asimismo, se sustenta bajo el paradigma denominado CSCL (Computer Supported Collaborative Learning o aprendizaje colaborativo asistido por computador ACAC), el cual se refleja en las reuniones de trabajo colaborativo asistido por computador. También toma en cuenta el tecno-constructivismo, ya que integran a las TIC para compartir y fortalecer los conocimientos y experiencias generados en su interior.

En este sentido el objetivo general del presente estudio de revisión sistemática es: Construir una síntesis narrativa sobre la incidencia que tienen las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente, por medio de una revisión sistemática de la literatura, con la intención de contribuir en futuros lineamientos sobre esta práctica.

Para alcanzar el objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos: Seleccionar artículos científicos que reúnan los criterios de inclusión, para ser consideradas como parte de la investigación de la unidad de análisis, examinar los artículos científicos para utilizarlas como sustento en la elaboración de la propuesta y como último objetivo específico elaborar un propuesta para la formación de una comunidad virtual de aprendizaje en la institución educativa, considerando los resultados obtenidos de las investigaciones científicas.

II. MARCO TEÓRICO

Se presenta a continuación un análisis de trabajos internacionales y nacionales que dan cuenta de la formación de comunidades virtuales de aprendizaje para el desarrollo profesional como elementos esenciales para la mejora de la calidad profesional y calidad educativa.

Azpillaga et al. (2021) en su artículo *“Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar”*, se plantearon como objetivo contrastar la valoración de los docentes sobre formación y desarrollo profesional y describir los tipos de formación en centros de alta y baja demanda escolar. Entre los resultados y conclusiones más importantes enfatizaron la relación entre el aprendizaje y la formación de los maestros cuando su participación es de calidad. Cuando la implementación de los maestros se da en función de sus necesidades, se socializan en el grupo, se planifica en proyectos sólidos y se realiza con suficientes recursos y en el entorno apropiado, el aprendizaje del participante es significativo. En los centros de alto rendimiento se definen más claramente las principales dimensiones del aprendizaje.

Gómez y Romero (2021) en su trabajo de *investigación “Coworking spaces and virtual learning communities in social networks: Case study of #EIClaustroDeIG on instagram”*, los autores buscaron explorar comunidades de aprendizaje, coworking espacios y comunidades virtuales de aprendizaje para que los docentes de Instagram determinen la influencia que tiene en los miembros de estas comunidades, así como investigar los reclamos de los participantes, y finalmente, definir y caracterizar a los diferentes usuarios de esta comunidad virtual de aprendizaje. La investigación se desarrolló bajo un diseño mixto. Las publicaciones (posts) fueron analizadas cualitativamente a partir de una cuadrícula para el análisis de contenido. Se analizaron los objetivos, inquietudes y motivaciones de los miembros de la comunidad en línea, a través de una encuesta con preguntas cerradas, opción múltiple y escalas Likert. Entre las conclusiones a las que se ha llegado tenemos que la tendencia general en el contenido de las publicaciones es que intentan proporcionar ejemplos de recursos educativos y actividades en el aula, así como narrar experiencias personales de los usuarios, generalmente vinculado al ámbito profesional. Así mismo, EIClaustroDeIG se definió como un entorno de

colaboración entre edugrammers – profesores, que utilizan Instagram para compartir contenido educativo, que actúa como un repositorio de diferentes prácticas, metodologías o recursos educativos y que conduce al desarrollo profesional de los docentes. Finalmente, la comunidad se caracterizó por la interacción entre sus miembros incluyendo reflexiones y colaboraciones para crear materiales o comentarios que condujeron al aprendizaje.

Ballesta et al. (2020) realizaron la investigación *“La participación de los docentes de educación primaria en la comunidad virtual de aprendizaje english teachers exchange network (ETEN)”*. Estudio cualitativo, cuyo objetivo general fue investigar la intervención de los profesores de primaria en la comunidad virtual de aprendizaje ETEN. La muestra incluyó 21 profesores. Utilizaron una entrevista semiestructurada para recopilar datos. Concluyeron que los creadores de contenido son importantes porque la información debe ser seleccionada y filtrada. La formación en herramientas 2.0 y la enseñanza de habilidades digitales es fundamental para saber navegar, investigar y elegir. Se requieren habilidades para comprender, evaluar críticamente y conservar recursos para la recuperación. Entre las ventajas de formar parte de una comunidad virtual se encuentran: la superación personal, el enriquecimiento personal, la necesidad de progresar, el ahorro de tiempo y la generación de más ideas, la interacción entre profesores se nutren los unos a los otros y permiten que los estudiantes aprendan mejor. La formación práctica tiene lugar en sociedades impulsadas por la tecnología.

Dutra et al. (2020), realizaron su investigación *“Diáspora virtual: processos de identificações e pertencimento em uma comunidade virtual de aprendizagem”*, fue un estudio reflexivo, con un enfoque cualitativo que define una investigación etnográfica. Se aplicó a una treintena de docentes que tienen un interés común en conocer y pensar en la formación de una comunidad virtual de aprendizaje. Su objetivo fue discutir y analizar las posibilidades de formar comunidades virtuales de aprendizaje utilizando la plataforma gratuita Moodle con la activación de herramientas sincrónicas y asincrónicas para la interacción entre los actores. Entre los hallazgos y conclusiones más importantes destacaron que las comunidades virtuales son espacios de aprendizaje, diálogo y transformación social. De igual forma, en una comunidad virtual de aprendizaje, se desarrolla el principio de cooperación como característica del acto de comunicación y de la interacción de

las relaciones humanas entre sí en la construcción del conocimiento pragmático y colectivo. Además, el desafío y la riqueza de las comunidades virtuales de aprendizaje es crear y probar un modelo de comunicación emergente en el que se pueda crear interacción en todos los niveles, en beneficio de las comunicaciones de próxima generación. La comunicación refuerza otras dinámicas de diálogo, que descentraliza la autoridad de los docentes como dueños del conocimiento, lo que activa la actitud de los participantes desde su punto de vista en el que se convierten en agentes activos y no en simples receptores. En definitiva, comprender estas relaciones dialécticas y dialógicas dentro de las comunidades virtuales de aprendizaje te permite emprender una pedagogía orientada a la práctica educativa en contextos específicos e importantes.

Oliveira et al. (2020) a través de su trabajo de investigación “*A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos*”, que fue aplicado a 30 participantes entre directores y maestros, cuyo objetivo principal fue fomentar los procedimientos de supervisión pedagógica dirigidos al desarrollo profesional de los profesores a través de las comunidades de aprendizaje virtual basadas en reflexión sobre las prácticas educativas. Entre las conclusiones más importantes se confirmaron que las interacciones en los foros en línea crean un dinamismo colaborativo del intercambio de conocimiento en el campo de la supervisión y liderazgo pedagógico que contribuyen a la reflexión y la sistematización del trabajo desarrollado en el campo a través de la retroalimentación entre estudiantes y maestros. Por lo tanto, se le da a un proceso de construcción mixto que se da a partir de las interacciones en los foros de discusión. Finalmente; señalaron que el modelo de supervisión y liderazgo pedagógico, caracterizados por un diálogo, contexto, reflexión y basados en el aprendizaje y la cooperación compartidos (DCRCR), fortalecidos por el uso de la tecnología digital, promueve la construcción de las comunidades de aprendizaje virtual.

Porras (2020) llevó a cabo la investigación “*Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente*”, participaron 302 profesores entre directivos y especialistas designados del distrito de Junín, con una muestra piloto de 18 del distrito de Satipo. Su objetivo fue desarrollar y validar un cuestionario sobre prácticas reflexivas y prácticas de

desarrollo profesional para docentes. El instrumento utilizado fue un cuestionario sobre práctica reflexiva docente (PRD) y desarrollo profesional docente (DPD). Entre sus hallazgos se tuvo que la reflexión frecuente sobre la tarea docente puede incidir en el desarrollo de competencias profesionales. El vínculo entre el aspecto técnico educativo, que los docentes consideran prioritario en el desarrollo de sus puestos de trabajo, y el aspecto social personal, que representa seguridad, confianza y satisfacción laboral, y con la dimensión institucional que, apuesta por el trabajo en equipo, participación y alineación con la visión y metas de la gestión escolar, establecidas en las herramientas de gestión institucional. Se concluyó que los resultados de la medición del cuestionario eran confiables.

Calvo et al. (2019) en su artículo científico "*Creación de una comunidad virtual de aprendizaje para la maestría pedagogía profesional de la universidad de Holguín*", Este estudio tuvo como objetivo presentar los resultados de la formación de una comunidad de aprendizaje virtual en Moodle para los docentes de la Universidad Holguín. El tipo de investigación utilizada en el estudio incluyó postulado de investigación cualitativos y cuantitativos. Aplicado a 32 maestros y 9 tutores de maestrías. Se utilizaron entrevistas y encuestas para la recolección de la información. En conclusión, la creación de una comunidad de aprendizaje virtual, favorece a la capacitación continua de un profesional competente. Asimismo, la construcción de un buen conocimiento y acceso a la información debe estar guiada por propuestas educativas que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación.

Guizado et al. (2019) en su investigación "*Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú*", Se aplicó a 100 profesores de educación básica. El objetivo fue identificar la relación entre la competencia digital y el desarrollo profesional de los docentes en la educación básica. El estudio fue de tipo básico, con diseño no experimental, de corte transversal, correlacional causal y método hipotético deductivo. Se utilizaron dos cuestionarios de escala Likert para recopilar datos. Concluyeron enfatizando que debe enfocarse la formación del profesorado asumiendo el nivel adecuado de competencia digital y que tome como punto de referencia lo que debe ser una docente digital competente.

Gutiérrez (2019) en su artículo científico titulado "*Contenidos e interacciones*

en comunidades virtuales de aprendizaje”, su objetivo fue identificar indicadores específicos que materializan la categoría de capital cultural y la desagregan en capital cultural institucionalizado, incorporado y objetivado, para establecer las potencialidades y las limitaciones de las comunidades virtuales de aprendizajes como mecanismos de construcción de conocimiento colaborativo y global. Para investigar los mecanismos del recuperó el caso del grupo de semiótica cognitiva. En este estudio, se analizaron cualitativamente 180 mensajes intercambiados entre miembros a través de la plataforma Yahoo Groups. Entre sus principales hallazgos, notamos que este tipo de sociedad constituye un mecanismo que permite a sus miembros mantener un estado de aprendizaje continuo, lo que requiere el carácter colaborativo del conocimiento. Entre sus conclusiones más importantes hizo hincapié en que las comunidades virtuales de aprendizaje requieren una serie de condiciones para promover una vida comunitaria real y lograr el objetivo de aumentar la conciencia y la cultura de sus miembros, entre los que se encuentran: una personalidad cosmopolita y multicultural, abierta al diálogo permanente y con compromiso individual y colectivo. Además, para la consolidación de capital cultural se requiere de una serie de factores que canalicen las necesidades del grupo, que fomenten la auto-gestión, que permitan interiorizar normas de organización y participación y que fortalezcan el sentimiento de comunidad para que, a partir de esto, compartir, crear y dialogar se conviertan en estrategias para construir conocimiento y alcanzar aprendizajes significativos.

Hernández et al. (2019), realizaron el estudio “*Comunidad virtual de aprendizaje para la alfabetización informacional*”. El objetivo principal fue desarrollar una app informática para el manejo de la información relacionada con la alfabetización informacional. La aplicación que se obtuvo consistió en una Comunidad Virtual de Aprendizaje, a través de la cual los usuarios adquirieron diferentes habilidades informacionales, comunicarse entre sí y compartir experiencias de interés para la profesión. Entre las principales conclusiones: se diseñó e implementó un sistema de gestión de alfabetización informacional en la comunidad virtual de aprendizaje. El proyecto se desarrolló en respuesta a las necesidades reales de los participantes y los requerimientos de trabajo en equipo. Se adquirió experiencia en técnicas de programación, diseño y arquitectura, así como en las tecnologías utilizadas en la misma. Finalmente, las comunidades

virtuales de aprendizaje para la alfabetización informacional contribuyeron a la adquisición de habilidades informacionales y fomentaron la cooperación entre personas con intereses comunes.

Miranda et al. (2019) "*Estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile*", fue aplicado a 450 docentes del país de Chile, distribuido en la 52 comunidad de aprendizaje profesional. Tuvo como objetivo caracterizar la experiencia del curso B-Learning de Gestión de Desarrollo Profesional Docente en el Territorio Local (GLD), según desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje y el diseño de estrategias de formación docente. Entre los aspectos más importantes se señaló el diseño de estrategias destinadas a potenciar el bagaje profesional docente. Estas estrategias dan cuenta de la transformación que se dan en las políticas educativas, sobre el tema docente. Por ello, se pudo identificar que las necesidades urgentes de los docentes de todo el país, son del tipo social. Entre sus principales conclusiones, está claro que la conformación de la comunidad de aprendizaje y el diseño de un conjunto de estrategias de formación docente promueven el proceso de cambio de las políticas de educación en los docentes.

Quispe (2019) "*Desarrollo profesional docente en el marco de una experiencia de investigación acción pedagógica en la región Ayacucho*", aplicado a 110 profesores. Su objetivo fue identificar el desarrollo profesional de los docentes en el marco de la experiencia de la investigación acción. Esta fue una investigación mixta, con un diseño exploratorio secuencial, específicamente el diseño comparativo. Se elaboró un cuestionario para recopilar información sobre el desarrollo profesional de los docentes. Entrevistas profundas dirigidas para tomar conciencia sobre el tema de investigación acción. Concluyó que el proceso de deconstrucción y reflexión provoca cambios importantes en las actitudes de los docentes y en el desempeño de sus funciones. Asimismo, el desarrollo de la investigación acción puede generar mayores niveles de conocimiento y, por tanto, niveles positivos de satisfacción entre los docentes. Además, el proceso de investigación-acción educativa ayuda a generar cambios en el uso de estrategias en la enseñanza y aprendizaje, de igual forma motiva a los docentes a construir su propio aprendizaje.

Del Campo et al. (2018), realizaron la investigación "*Percepción de una*

comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0”, consideraron como objetivo principal interpretar la percepción de una comunidad educativa hacia la influencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NICS) en el desarrollo profesional a través de procesos, organizaciones de las comunidades de aprendizaje. Se consideraron dos grupos diferenciados por sus habilidades en el uso de las tecnologías: inicio y avanzado. Se concluyó que ambos grupos mostraron un mejor desempeño profesional y habilidades tecnológicas. También, las tecnológicas de información y comunicación son un medio por el cual los docentes pueden mejorar su labor pedagógica, por lo que se puede considerar que, dichas herramientas tecnológicas, son un medio para transformar las escuelas abriéndolas a un mundo de nuevos conocimientos.

Eirín (2018) presentó su investigación *“Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física”*, aplicado a siete profesores de educación física, para comprender la formación y desarrollo de una comunidad de profesores en ejercicio. La metodología fue cualitativa, ya que exploró las condiciones, el desarrollo del grupo y las implicaciones para una comunidad de aprendizaje. Los datos se extrajeron principalmente de las notas de campo del asesor, quien actuó como observador participante. Los resultados mostraron que la creación de una atmósfera de respeto mutuo y confianza entre los profesores mejora las habilidades profesionales, mejora el conocimiento empírico y el conocimiento práctico y promueve la construcción de una cultura de cooperación. Entre las principales conclusiones se puede decir que, ser integrante participativo en una comunidad de aprendizaje fortalece la identidad profesional de los docentes. Asimismo, existe la necesidad de crear un ambiente acogedor, seguro y cómodo donde los docentes puedan expresar abiertamente sus inquietudes profesionales y presentar sus propias soluciones en un ambiente de confianza y sin prejuicios. Finalmente, la participación activa en la sociedad les permite definirse como educadores, ser reconocidos por sus pares y, en definitiva, ayuda al proceso de construcción de la identidad educativa de las personas y de la sociedad.

Martínez et al. (2018), realizaron su investigación *“Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: un análisis de SCOLARTIC”*, tuvo como objetivo principal indagar la viabilidad de las comunidades virtuales para

desarrollar habilidades digitales de la comunidad de *SCOLARTIC*, como un espacio de desarrollo de cinco áreas de competencia digital: información, comunicarse, crear contenido, seguridad y resolución de problemas. Para conocer el desarrollo de las habilidades digitales en este estudio, se hizo un estudio de caso, del análisis de redes con una encuesta de 20 preguntas para extraer datos cuantitativos y cualitativos. Entre las conclusiones del estudio, se destacó que, es una estructura dinámica enfocada en el intercambio de conocimiento, se pueden desarrollar muchos campos diferentes de capacidad digital. Por lo tanto, el aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales permite practicar y desarrollar diferentes áreas de capacidad digital. Además, las comunidades virtuales pueden tener diferentes estructuras en la participación y diversidad de interés, incluso si hay un hobby o un propósito común. Finalmente, el ecosistema comunitario virtual crea un impacto sinérgico en el desarrollo de la competencia.

Cabero et al. (2017) presentaron su investigación *“Comunidades virtuales de aprendizaje. el caso del proyecto de realidad aumentada: RAFODIUM”*, aplicado en 478 participantes, cuyo objetivo fue presentar el proceso de creación de una comunidad virtual (CV) a través del programa Google+, enmarcado en el Proyecto de Investigación I+D “Realidad Aumentada para Aumentar la Formación, (RAFODIUN). El análisis de la comunidad virtual se encontró bajo el modelo de investigación de Reeves (2006), compuesto por cuatro etapas: análisis-exploración, diseño-construcción, evaluación-reflexión y madurez de la intervención - comprensión teórica. Llegaron a la conclusión de que la participación limitada de los miembros, hace que el desarrollo sea difícil y reduce la creatividad. Para que la red RAFODIUN sea más participativa y dinámica es necesario un mayor compromiso por parte de sus miembros, lo que implica que los responsables empleen mayor tiempo en dinamizar las intervenciones, asimismo las dificultades en su creación y desarrollo no están sujetas a la herramienta en que se ha generado, pero la privacidad de la misma, elimina la intrusión de sujetos que no aportan al crecimiento de la red y de sus miembros.

Freire (1978) indicó que establecer un diálogo es lograr un trato horizontal e igualitario en el que se proporcionan las condiciones para expresar las ideas y los pensamientos que tiene. Considerando esto, dialogar confiadamente es procurar espacios para recapacitar sobre la importancia de esta práctica. Las reflexiones

sobre la práctica hacen que piensen sobre sus propias acciones, en primer lugar y cuando es más profunda, el impacto se difunde a lo social (Maclaren y Kinchloe, 2008). La trascendencia será más viable cuando el docente despierte la conciencia del estudiante de mejorar la sociedad en la que se desenvuelve, Flecha (1997), concuerda con Freire, con relación a que el aprendizaje dialógico permite una comunicación horizontal, ya que ambos interlocutores se encuentran en el mismo nivel, dejando de lado las situaciones jerárquicas.

En este sentido, la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CAP) en las escuelas puede generar espacios de diálogo reflexivo sobre la práctica docente. Minedu (2021) destaca que el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional en las escuelas incluye una estrategia de mejora y una herramienta de reforma basada en criterios básicos como el delegar funciones, la colaboración en la cultura del trabajo, la capacitación profesional a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la búsqueda y la reflexión sobre la práctica y trabajo sistemático, entre otros.

Habitualmente las comunidades en las que se trabaja y estudia suelen estar orientadas al contacto físico, pero el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se crean espacios en los que las comunidades remotas pueden operar, llegando al mismo punto que las comunidades virtuales actuales. El hecho de que las interacciones entre personas puedan darse entre personas físicamente, pero conectadas por redes de telecomunicaciones, dio origen a las comunidades virtuales, posibilitando la superación de barreras espacio-temporales. El acceso y la disponibilidad de recursos tecnológicos es un aspecto esencial del desarrollo de una comunidad virtual de aprendizaje de la misma manera que el desarrollo de habilidades digitales es un factor para que los miembros de la comunidad virtual participen mejor y más.

De esta manera, las comunidades virtuales de aprendizaje posibilitan el intercambio de experiencias, información y conocimientos, y promueven el aprendizaje colaborativo a través de interacciones y mediante el uso de herramientas colaborativas que crean condiciones para el aprendizaje y la interacción entre los miembros posibilitando oportunidades de aprendizaje y generar interacciones desde la iniciativa e intereses de los participantes (Albuquerque y Peralta, 2007).

En este sentido, las comunidades virtuales de aprendizaje no son más que un conjunto de individuos con metas comunes (vinculadas o no), que se encuentran en el ciberespacio y que, motivadas por la acción colaborativa, construyen conocimiento a través de la interacción y la colaboración. Su orientación es objetiva y práctica, porque su esencia se expresa a través de una plataforma, donde los participantes aprenden en diferentes lugares y tiempos, y aprenden de forma colaborativa e individual en un entorno interactivo y constructivo (Zúñiga, et al. 2011). Pues, las comunidades virtuales nacen de la necesidad de la relación y colaboración entre personas que tienen ideas, intereses y/o gustos comunes.

Por su parte, el Ministerio de Educación del Perú (s/f) define a las comunidades virtuales como “grupos de personas, de la red, que voluntariamente intercambian opiniones e información, comparten intereses, experiencias y desafíos, aprenden y generan conocimiento a partir del diálogo y la reflexión sobre sus prácticas profesionales para mejorar”. A partir de ahí, se puede entender que se trata de un grupo de personas que comparten intereses comunes (una comunidad) y utilizan Internet y computadoras (virtuales) para interactuar.

Los propósitos principales de las comunidades virtuales se centran en el intercambio de información, el apoyo a los miembros, el diálogo, la socialización y el debate (Preece, 2000). Del mismo modo, MINEDU (s/f) enfatiza que el objetivo principal de las comunidades virtuales es enfocarse en lograr el intercambio de información, es decir, encontrar formas efectivas de compartir, replicar y ampliar experiencias y conocimientos. El crecimiento de los integrantes, mejorando la capacidad y mayor habilidad en situaciones educativas difíciles y, promover la indagación y reflexión sobre las prácticas pedagógicas.

Con respecto a los beneficios que brinda las comunidades virtuales se pueden mencionar: a) Capacidades de comunicación sincrónica y asíncrona, facilitando la comunicación entre los integrantes de la comunidad, b) La posibilidad de revisar el histórico de las comunicaciones, c) Posibilidad de comunicación entre una serie de espacios geográficos; y d) Interactividad ilimitada (Cabero, 2006).

Algunas de las ventajas que se ofrecen a nivel docente en la comunidad de aprendizaje virtual incluyen: mejora y desarrollo personal, tiempo para generar más ideas, interacciones entre maestros y miembros de la comunidad animándose los

unos a los otros e influyendo en sus alumnos para mejorar sus aprendizajes (Ballesta et al., 2020).

Por ello, la comunidad virtual de aprendizaje se caracteriza por ser un espacio virtual en el que todos participan en cooperación e interacción de manera activa. Este espacio se crea con diversos recursos electrónicos proporcionados por la red, lo cual permite superar obstáculos temporales de comunicación. La eficacia de las interacciones para lograr el aprendizaje está relacionada con los sentimientos de familiaridad y la oportunidad de participar y compartir conocimientos con otros, así como con el deseo de aprender y enseñar. También se caracteriza por la existencia de una comunidad de intereses y el uso de las TIC en dos sentidos: como herramienta para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como herramienta para promover el aprendizaje (Coll, 2004, como se citó en Meirinhos y Osório, 2008).

Entonces, la comunidad virtual de aprendizaje es un espacio de colaboración en línea, cuya característica principal es que los integrantes trabajan colaborativamente y cooperan en la solución de desafíos comunes que se presenten. Estas características crean condiciones favorables para los procesos de socialización e intercambio de conocimiento entre los miembros de la comunidad virtual.

Como se aprecia, la existencia y finalidad de una comunidad virtual depende de la interacción y socialización de las personas que la integran, porque son espacios virtuales, donde un grupo de estudiantes o profesionales intercambian, publican y almacenan información en varios formatos. Esas interacciones que mantienen constan de tres elementos básicos: 1. Tecnología: a través de computadoras, dispositivos móviles y redes que las personas utilizan como medio para establecer contacto y comunicación continua y permanente en el tiempo, 2. Información relevante: las personas crean y comparten contenido relevante en torno a los intereses que les unen y que los ayuda a mantenerse al día de las últimas novedades y tendencias, 3. Experiencia de aprendizaje y desarrollo: el intercambio constante de contenido permite aprender de manera informal y continua sobre un tema en particular. Además, las relaciones personales que se crean entre los miembros, aprestan un sentido de pertenencia y aceptación que influye en la salud emocional y personal.

Se distinguen diferentes tipos de comunidades virtuales como son: a) Según asignación de los participantes: voluntaria y obligatoria, b) Según la función principal que se le atribuye: comunidad de distribución, para difundir información, mensajes, documentos y materiales entre los participantes; comunidad para compartir, experiencias y recursos; comunidad creativa, para crear flujos de trabajo colaborativos para lograr documentos, materiales y proyectos compartidos, c) Según su gestión: abierta cuando el acceso es de código abierto y los recursos de la comunidad están disponibles para los participantes y las personas fuera de la comunidad; cerrada, cuando los recursos, la documentación, la producción y el historial, entre otras, son de acceso exclusivo de los miembros de la comunidad, d) Según el sentido de la comunidad: las propiamente dichas, cuando están orientadas a desarrollar aprendizajes a partir de planes diseñados para lograr este fin; comunidad de práctica, cuyo objetivo es compartir el aprendizaje producto de la reflexión comunitaria del trabajo pedagógico; comunidad de investigación, mediante el desarrollo de actividades de aprendizaje, ponen en marcha proyectos de investigación conjunta, de acuerdo con la filosofía del aprendizaje cooperativo (Chamba, 2017).

Se tiene 2 etapas para formar una comunidad de aprendizaje virtual: la primera etapa es el diseño, la cual ayuda a identificar y desarrollar la estructura organizativa y el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje virtual. Para esto, es necesario conocer los intereses, las necesidades y las dificultades comunes de los maestros. Sobre la base de estas necesidades detectadas, se determina el objetivo y se determinan los pasos y operaciones que permitirán implementar la comunidad de aprendizaje virtual. Además, es necesario tener en cuenta las herramientas digitales que se utilizarán, dependerá del nivel de conexión que los miembros de la comunidad de aprendizaje virtual tengan.

Los pasos a seguir durante la fase de diseño son: 1. Determinar las necesidades formativas en la modalidad a distancia, 2. Establecer propósitos y definir fases y actividades (Calle, 2015). De manera similar, el rol o el papel de los participantes en una comunidad de aprendizaje virtual también es importante porque cada uno de ellos asume funciones para promover la participación, la organización y el desarrollo de las actividades, brindar apoyo a sus participantes, con el único propósito de consolidar y fortalecer la formación de la comunidad virtual

de aprendizaje, 3. Indagación e identificación de la plataforma o herramientas digitales. Entre las plataformas que se pueden usar para formar comunidades virtuales tenemos: Facebook - LinkedIn - Ning - Edmodo - Neolms - Spruz - Mixxt - Moodle – Otras herramientas de soporte a las actividades en una comunidad de aprendizaje virtual se encuentran: Google Apps, Office 365, Twitter, Skype, YouTube, Evernot, Dropbox, Edmodo, Wordpress, Wix, WhatsApp, Telegram, Zoom, Meet, Animoto, otras.

En la segunda etapa, gestión de una comunidad de aprendizaje, se impulsa todo lo planeado de acuerdo con la fase de diseño. Se promueve, consolida y fortalece la comunidad de aprendizaje virtual a través de la cooperación y la investigación. Durante este período, es necesario gestionar y direccionar las actividades de la comunidad, facilitar la gestión de intercambio y de diferentes tecnologías para el funcionamiento de la comunidad de aprendizaje virtual. En esta etapa se desarrollan los siguientes pasos: 4. Creatividad y promoción, se pueden crear comunidades virtuales de aprendizaje, como se muestra, a través de varias herramientas, como redes sociales, foros o cualquier plataforma que permita la cooperación entre diferentes miembros de la comunidad. Los recursos se pueden utilizar para la comunicación o combinaciones sincrónicas y asíncronas, 5. Fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje virtual, la información compartida en la comunidad de aprendizaje virtual debe cumplir con este objetivo propuesto, se necesitará invertir recursos de la comunidad para producir contenido.

Por su parte el modelo de Salmon (2000) y Brenson-Lazan (2001) definen cinco etapas para la formación de una comunidad de aprendizaje virtual: Etapa 1: Acceso y motivación, es la primera etapa que tiene como objetivo que los participantes reconozcan la conveniencia de participar en una comunidad de aprendizaje virtual para satisfacer las necesidades que han percibido. En esta etapa los participantes interactúan con la plataforma o entorno virtual que sostiene a la comunidad y pueden requerir de ayuda técnica sobre las aplicaciones, manejo de los recursos y uso de las redes sociales. Los líderes y el moderador tendrán un alto grado de protagonismo para motivar la participación de los miembros y lograr que los integrantes de la comunidad se sientan bienvenidos, interactúen y se comprometan con la comunidad. Etapa 2: Socialización en línea, tiempo en la que los integrantes de la comunidad se van acostumbrando a participar e interactuar en

línea y establecen su identidad virtual. En esta etapa, los líderes y moderadores buscan desarrollar actividades de socialización según el propósito de la comunidad de aprendizaje virtual (se busca generar vínculos en la comunidad compartiendo información, promoviendo el debate o el trabajo compartido sobre un tema, problema o experiencia). Es clave en esta etapa lograr la participación de todos en lo posible y evitar el aislamiento. En el aspecto técnico, se deberá dar soporte a los miembros en el envío y recepción de mensajes mediante los canales y herramientas definidas en la comunidad de aprendizaje virtual. Etapa 3: Intercambio de información, el cual empieza a fluir, logrando que se envíen muchos mensajes entre los participantes, donde algunos pueden sentirse abrumados por el caudal de información disponible en un corto tiempo. Los líderes, moderadores y miembros más capacitados pueden apoyar y mostrar las formas de gestionar la información y las aplicaciones para conseguir y compartir la información relevante para sí mismo y la que requieren otros participantes de la comunidad. Se puede proponer a la comunidad abordar tareas más complejas en torno a los propósitos de la comunidad. Etapa 4: Construcción de conocimiento, es una etapa donde la comunidad virtual de aprendizaje puede plantearse el aumento y especialización de roles de sus miembros, también es el momento para lograr una construcción participativa de conocimientos y abordar temas, problemas y proyectos complejos en torno a los propósitos de la comunidad de aprendizaje virtual. Es una etapa rica en la que las herramientas de conferencia virtual y otras herramientas para trabajar colaborativamente son provechosas para la cocreación. Etapa 5: Desarrollo, es la etapa de una relativa madurez de una comunidad virtual de aprendizaje, los miembros se vuelven más independientes, se integran en diferentes maneras de aprendizaje, se amplía y multiplica la comunidad, posibilitando una red de redes. El integrante utiliza el proceso para lograr metas personales y pueden aparecer otras redes derivadas, también surge un mayor número de cuestionamientos a los procesos de trabajo de la red con el objetivo de mejorarlos.

Para implementar una comunidad de aprendizaje virtual puede usarse el modelo McKenney y Reeves (2014) que propone un proceso iterativo de cuatro fases: diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

En cuanto al diseño de la comunidad virtual, se tiene la elaboración de un boceto inicial que refleje los aspectos clave de identidad, propósitos y estructura

base que considera la comunidad. Se toma en cuenta actividades como: elaboración de un plan de trabajo general considerando la definición del propósito, quiénes participarán, fechas importantes, etapas y actividades a realizar, y sus responsables. Redacción de la identidad de comunidad de aprendizaje virtual. Definición de las temáticas, procesos de trabajo y colaboración que se interesan desarrollar y actividades educativas primarias que serán la base de la comunidad. Redacción de políticas y lineamientos de trabajo de la comunidad, que considera la organización y roles de los miembros. Selección de la plataforma o plataformas de comunicación que darán soporte a los procesos y actividades propuestas en la comunidad de aprendizaje virtual. Definición de una taxonomía o estructura que dará cuerpo a la comunidad en la virtualidad. Se considera dónde se guardará la información generada por la comunidad (sitio web, grupo en redes sociales, carpetas compartidas), cómo serán soportadas las temáticas y discusiones (foros, lista de discusión, redes sociales), qué eventos se desarrollarán (videoconferencias, webinar, etc.).

Para el desarrollo de la comunidad virtual, se toma en cuenta el diseño elaborado, seleccionando la plataforma digital que permita dar soporte a las e-actividades para el intercambio de información, las actividades de comunicación, socialización y debate, el apoyo y capacitación a los miembros de la comunidad y el trabajo colaborativo o desarrollo de proyectos cooperativos. Estas plataformas pueden ser de pago o gratuitas o una combinación. En el caso de ser de pago, se puede crear una plataforma web (pagando dominio, hosting y usar programas de gestión de contenido y herramientas de comunicación y trabajo en grupos de pago). En el caso de elegir una alternativa gratuita, puede elegirse herramientas de redes sociales y otras que permitan comunicación y almacenamiento en línea (Facebook Groups, LinkedIn Groups, Gsuite, Whatsapp, Wordpress, Wix, etc.) o una combinación de herramientas de pago y gratuitas (alternativa mixta, por ejemplo, usando <https://ifttt.com/>).

En la fase de la implementación, llega el momento del funcionamiento de la comunidad, para ello se desarrollará el conjunto de e-actividades (actividades en el ámbito virtual) que se ha propuesto realizar la comunidad y que permitan el aprendizaje en línea activo y participativo por parte de individuos y grupos ligados a la comunidad. Se puede considerar actividades como: a) Acceso a la red (sitio

web, red social, herramientas seleccionadas para la interacción), b) Alentar el desarrollo de la socialización en línea (buscar que los miembros construyan su identidad y encontrar a otros con quienes interactuar), c) Facilitar el intercambio de información (datos, documentos, experiencias, proyectos), d) Alentar y soportar la construcción de conocimiento (conocer y compartir propuestas). Las e-actividades aprovechan los espacios virtuales, como: Los foros y debates, wiki, juegos, publicación de noticias y comentarios, asesoría virtual, preguntas y respuestas, calendarios, videoconferencias o webinar, publicación de tareas, intercambios por chat, email y mensajería electrónica, las carpetas compartidas, aulas virtuales y redes sociales.

En relación a la evaluación, para que la comunidad virtual de aprendizaje funcione correctamente y determine si cumple con los propósitos para los que fue formada, se deben ejecutar actividades de evaluación. Una comunidad virtual, para tener éxito, debe satisfacer los siguientes aspectos: a) accesibilidad, en términos de tecnología y capacidad de participación de los miembros, b) Construir una cultura de participación y cooperación entre los miembros, c) Contar con las habilidades básicas de gestión tecnológica de los participantes, d) Objetivos comunes, e) Se establecen metas y se las sensibiliza a todos, f) normas claras de funcionamiento; y g) Patrones de conducta positivo de los miembros (Cabero, 2006).

Para lograr formar una comunidad virtual de aprendizaje es necesario que los participantes tengan un objetivo claro, un método de trabajo, una organización, un espacio virtual y una red de intercambio de información (Gairín, 2006). Por lo tanto, para la creación de una comunidad virtual la participación activa de los miembros se convierte en herramientas de trabajo y la relación esencial se establece a partir de la cooperación y el intercambio.

De este modo, las comunidades virtuales de aprendizaje son espacios que tienen como finalidad el desarrollo profesional docente. Pues, son muchas las estrategias que se han implementado para llevar a cabo este fin desde modelos transmisivos, normalmente desarrollados por especialistas a los que asisten los profesores individualmente, hacia modelos con un carácter transformador donde participan diferentes actores (profesores, asesores, expertos) que de forma conjunta identifican, estudian y elaboran soluciones a sus problemas basadas en el

intercambio de experiencias reflexivas y saberes docentes.

De hecho, las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) se basan en una epistemología constructivista (personal y social), sustentada en el desarrollo de un aprendizaje con propósito basado en las interacciones entre pares y el propio formador. Las comunidades virtuales de aprendizaje desarrollan procesos de aprendizaje colaborativo entre los participantes, ya que requieren una amplia participación de todos los miembros para construir conocimiento compartido (Meirinhos y Osório, 2017). Por lo tanto, la comunicación, la motivación y el apoyo son fundamentales para el éxito de una comunidad virtual de aprendizaje (Ibáñez et al., 2018).

De lo definido sobre la comunidad virtual de aprendizaje, se identificaron tres dimensiones: a) El sentido de pertenencia a la comunidad: el reconocimiento de la pertenencia al grupo, las amistades y las relaciones se desarrolla entre los participantes. McMillan y Chavis (1986) definen la comunidad como un sentido de pertenencia, un sentimiento que es compartido por cada miembro del grupo y que satisface su necesidad de relacionarse con todos. Otros definen un sentido de comunidad como el resultado de interacciones y consideraciones entre un grupo de personas con intereses y objetivos comunes (Westheimer y Kahne, 1993), o como un entorno en el que las personas interactúan de forma independiente, b) Condiciones de soporte y confianza: la participación de los estudiantes en el establecimiento de reglas de compromiso facilita el respeto mutuo y la confianza (Coombe, 1999; Retallick, 1999), estimula el intercambio de ideas y se refuerza mutuamente con responsabilidad de los resultados. Asimismo, es importante que los maestros desempeñen un papel respetuoso en las interacciones grupales y supervisen las relaciones con los estudiantes; y c) Colaboración e interacción: colaboración en un entorno de aprendizaje en línea suele ser difícil para los estudiantes. Circunstancias como obtener las contribuciones de todos a tiempo pueden ser desafiantes, dependiendo del compromiso de los miembros del equipo y algunos sesgos que asocian el e-learning con el aprendizaje mutuo, el aprendizaje individual o la autodirección. Hare y Davis (1994) distinguen las interacciones que tienen un origen socioemocional de las que se centran en una tarea. Mientras que el primero busca entablar relaciones con sus amigos internos, el segundo tiende a completar las tareas asignadas. En interacciones enfocadas a tareas. Factores

como el conocimiento y la personalidad, el estilo de comunicación, la aversión a la crítica, el miedo a la crítica y la culpa, y la negativa a responder honestamente pueden afectar negativamente las opiniones expresadas por la desconfianza entre los estudiantes, los profesores deben reducir estos factores. Por otro lado, las interacciones socioemocionales ocurren de manera espontánea y pueden incluir el intercambio de mensajes de simpatía (McMahon, 1997) o la expresión de problemas personales (Cutler, 1996, como se citó en Tirado et al., 2008).

Ahora explicaremos algunas teorías que sustentan el marco filosófico de la variable Comunidades Virtuales de Aprendizaje. En primer lugar, tenemos el constructivismo psicológico, esta teoría propone que los maestros se forjan sus estructuras cognitivas al relacionarse con su ambiente y al reaccionar a los contextos sociales que le permiten realizar procesos de adaptación y asimilación. Su fin pedagógico se base en realizar actividades que le provoquen conflictos cognitivos y pongan juego las experiencias con las que cuentan. Según esta teoría, las comunidades virtuales de aprendizaje, permiten el desarrollo de estructuras conceptuales a partir de la labor que realizan los docentes. Se interesa por el desarrollo individual, como causa de acomodo (viabilidad) a la experiencia. Busca que los trabajos virtuales sean significativos y produzcan conflictos cognitivos para que el docente construya el significado del conocimiento.

Como se mencionó anteriormente el tecno-constructivismo, integra a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, con una visión pedagógica constructivista, de acuerdo con Larose et al. (1999, como se citó en Zúñiga et al., 2011), las tecnologías de información y comunicación son fundamentales en el proceso educativo, ya que éstas permitirán construir un conocimiento que favorezca a la realidad social. El fin básico del tecno-constructivismo está en aceptar que la construcción del conocimiento se da al relacionarse con los diferentes elementos del ambiente de aprendizaje, como las computadoras y sus programas que ofrecen diversidad de tutoriales, cursos, juegos, simulaciones, entre otros.

De ahí que se confirma la idea de Vygotsky (1995), al afirmar que el desarrollo del pensamiento se crea en función del ambiente histórico en el que se desarrollan las personas. Papert (1997), aporta a lo anterior al considera a la red como una creación cultural ya que es un medio relativamente nuevo que la revolucionado la interacción entre los individuos.

Asimismo, cabe resaltar que la teoría del aprendizaje colaborativo es la que más representa al socio constructivismo educativo; ya que destaca la relación de la interacción sociocognitiva y de la coordinación entre integrantes de un grupo. Ante esto, la visión del aprendizaje colaborativo se concibe como el desarrollo de nuevos significados desde conceptos básicos como: pequeños grupos, corresponsabilidad, metas comunes, el logro y la interacción social con sus pares para el desarrollo de nuevas opciones en la solución de problemas.

Se concuerda en que el desarrollo profesional debe darse en función de las necesidades de mejora de los conocimientos de los docentes para lograr mejores habilidades, valores y creencias que repercutan en su desempeño docente. (Marcelo y Vaillant, 2009). Estos enfoques de mejora profesional priorizan la indagación y reflexión en su labor docente; así mismo, proponen la actuación colectiva en tareas fundamentales para incrementar sus necesidades profesionales (Darling y McLaughlin, 2011).

En este sentido, la mejora profesional de los docentes se refiere a diferentes acciones a realizar en su formación para mejorar su desempeño profesional, crear identidad y fortalecer sus habilidades profesionales (Higuera, 2014). Los maestros, debido a su participación, se posicionan en el campo de la educación como entes que cambian y tiene la capacidad de transformar la realidad. Ser profesional educativo demanda autoaprendizaje, desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas, liderazgo, interacción con todas las personas involucradas en el sistema y apertura para organizar la escuela con el propósito de dar respuesta a las demandas sociales (Martínez, 2007). Por eso, es necesario el desarrollo de comunidades virtuales de aprendizaje como fuente de desarrollo profesional.

La formación profesional es un proceso de aprendizaje permanente que no sólo prepara formalmente a los maestros para el aprendizaje, sino que también influye en qué y cómo los maestros aprenden a enseñar. Esto se hace necesario de un enfoque holístico ante las necesidades de capacitación, lo que significa que en cualquier momento las oportunidades de aprendizaje del maestro deben ser informadas e influenciadas por lo aprendido previamente. El preentrenamiento, se entiende como todo lo que el futuro docente ha adquirido y asimilados durante su paso por su proceso educativo desde el nivel inicial, primaria, secundaria y superior. La formación inicial, es la fase institucional y entendida como la etapa básica en la

formación de los docentes. La siguiente fase, la formación continua. Esta fase debe ser planificada como parte del currículo de aprendizaje docente durante su desempeño para que todos los docentes tengan a su alcance las habilidades y conocimientos actualizados (Schwille y Dembélé, 2007).

Livingston y Shiach (2010, como se citó en Niemi, 2005) destacaron que el enfoque indagador y reflexivo durante el desarrollo inicial debería ser parte un proceso continuo, donde los profesionales autoevalúen su propio conocimiento en función a sus necesidades formativas durante todo el tiempo de su labor docente. Estos autores explican que, durante el período de formación inicial, la actitud investigadora y reflexiva viene a ser una parte fundamental a la hora de actualizar a los docentes para que tomen conciencia de su propia formación y desarrollen la cultura de la auto capacitación que les servirá a lo largo de su carrera docente.

El desarrollo profesional ha sido considerado una acción cambiante, siempre que las actividades y las estrategias se utilicen para mejorar el desempeño docente o el cambio en las prácticas profesionales. Esto implica que pueden ser didácticos a nivel de aula y a nivel laboral cuando se trata de su desempeño en general como docente o cuando asume otros cargos educativos (García, 1999).

Entre los factores que impactan en el desarrollo profesional tenemos: a) factores externos: Posgrado, relacionado al tipo de trabajo que va a desempeñar; y b) Factores internos: predisposición de los maestros ante las tareas que van a desarrollar colaborativamente y la motivación personal en su trabajo pedagógico.

En la actualidad, tanto a nivel nacional como internacional, se vienen desarrollando estrategias para el fortalecimiento del desarrollo profesional docente, entendiéndose como: el proceso de la forma como los docentes adquieren los conocimientos para mejorar su práctica pedagógica en beneficio de sus estudiantes. Para la capacitación docente, se implica que éste, debe estar dispuesto a aprender, tanto de manera individual como en grupo y sobre todo el de conocer sus necesidades de aprendizaje para que su nuevo conocimiento sea significativo y apropiado a la labor que desempeñará (Avalos, 2011).

Algunos aspectos fundamentales para el desarrollo profesional docente son: el ambiente educativo, la relación con los compañeros de trabajo, las responsabilidades de acuerdo al cargo que se desempeña, la capacitación personal

y por la experiencia adquirida dentro de sus aulas durante el desarrollo de su labor con los estudiantes (Imbernón, 2001; Imbernón 2008; Imbernón 2010; Imbernón, 2016; Imbernón y Canto, 2013). Una parte de dicha profesionalización se da de manera individual y otra es colectiva como grupo profesional.

Muchos países han diseñado variedad de estrategias para la formación permanente del profesorado. Entre estas se pueden considerar a los cursos de actualización y seminarios, estrategias que aportan poco al desarrollo profesional y otras como el modelo estudio de clase o lesson study, las comunidades de aprendizaje y la video formación, entre otras. Las investigaciones señalan que éstas han favorecido procesos de reflexión crítica, toma de conciencia y mejores procesos de gestión del aprendizaje.

El desarrollo profesional se enmarca en una visión sociocultural que las habilidades de pensar y comprender son básicas para participar en las acciones de enseñanza y aprendizaje social en el aula; El maestro se muestra como un investigador, con la capacidad de vincular su labor con la modernización y la conciencia histórica de la realidad en la que surge.

Para definir las dimensiones de la variable desarrollo profesional docente se han tomado en consideración las dimensiones específicas de la profesión docente:

- a) Dimensión pedagógica, es la parte medular de la profesión docente, alude a conocimientos específicos, conocimientos pedagógicos contruidos en la reflexión de la práctica pedagógica, lo cual hace posible el uso de una variedad de conocimientos para cumplir su rol. Refiere a la enseñanza que requiere la capacidad de despertar en los estudiantes el interés y el compromiso por el aprendizaje y la autoformación. Esto requiere una ética educativa, es decir, tener en cuenta que el desarrollo y la libertad del sujeto es la finalidad que da sentido al trabajo educativo,
- b) Dimensión política, refiere al compromiso del docente con el desarrollo integral de los estudiantes, no sólo como entes educativos sino como futuros ciudadanos que van a transformar las estructuras sociales desde un enfoque del bien común; y
- c) Dimensión cultural, alude al conocimiento de su entorno con el propósito de afrontar las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas de su entorno local regional nacional e internacional. Implica conocer la historia de la sociedad para proponer aprendizajes contextualizados la realidad que le toca enfrentar.

Como teorías que sustentan el marco filosófico de la variable desarrollo profesional docente tenemos a la teoría del crecimiento a lo largo de la vida y de la carrera de Boyatzis y Kolb (2000), estos sustentan tres argumentos, en primer lugar, que la profesión docente es inseparable de la vida familiar o personal, por tanto, las teorías sobre el desarrollo se enmarcan dentro de un enfoque integral de estos dos aspectos que permite conocer de manera holística la vida de los ciudadanos. En segundo lugar, discrepan con las teorías jerárquicas que conllevan a desempeñar cargos por largos tiempos. Por último, dan a conocer que los profesionales no hacen uso de las competencias que poseen en los trabajos que desarrollan, pero que sí lo hacen en otras situaciones ajenas a su trabajo principal.

Asimismo, proponen tres modelos de adaptación y crecimiento: a) El modo desempeño como la búsqueda de dominio, refiere que la persona está orientada a buscar un trabajo en el que se pueda desempeñar eficazmente o caso contrario en otro que le permita desempeñarse para sustento de su vida b) El modo aprendizaje como búsqueda de la novedad, en este modo la persona está preocupada por los aspectos novedosos que se presenten en su vida para aplicarla a una situación diferente que le pueda ayudar en lo futuro; y c) El modo desarrollo como la búsqueda de significado, en este modo la persona se encuentra sumergida en los grandes problemas que azotan al ser humano y a las sociedades, busca relacionar lo emocional, lo intelectual y lo espiritual para realizarse como personas.

En conclusión, Boyatzis y Kolb (2000), instan al reconocimiento y aceptación de la individualidad y singularidad para permitir a la gente crecer a su manera y a no oprimir el espíritu humano con un camino “mejor” o prescrito.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo Básica, de corte transversal, empleándose la investigación teórica descriptiva de tipo documental, dado que el procedimiento implicó la búsqueda, organización, clasificación sistematización y análisis de un conjunto de artículos científicos sobre comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional docente, en el periodo comprendido entre 2013 y 2021.

En cuanto al diseño, se utilizó la revisión sistemática para recopilar evidencia científica sobre el tema, para lo cual se realizó la búsqueda exhaustiva de información en las bases de datos y repositorios que nos brindó la información necesaria para identificar la incidencia de las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente.

3.2. Variables y operacionalización

Variable 1: Comunidades Virtuales de Aprendizaje

A. Definición:

El Ministerio de Educación (s.f.) define a las comunidades virtuales como grupos de personas inmersas en la red, que voluntariamente intercambian información y opiniones, comparten experiencias, intereses y desafíos, aprenden y crean conocimiento desde un dialogo habitual y desde una posición crítica que le permite mejorar su práctica profesional de forma individual y colectiva.

B. Dimensiones:

- Sentido de comunidad, es decir el reconocimiento de pertenencia al grupo.
- Condiciones de apoyo y confianza, la participación, el respeto y la confianza estimulan el intercambio de ideas y el apoyo mutuo.
- Colaboración e interacción, fomentan el fortalecimiento de vínculos entre los participantes, por ende, la cohesión del grupo.

Variable 2: Desarrollo Profesional Docente

A. Definición

Según Day (2001) El desarrollo profesional docente es el proceso mediante

el cual los docentes, como agentes de cambio, revisan, renuevan y amplían, individual o colectivamente, su compromiso con los propósitos morales de la educación, adquieren y desarrollan, críticamente, junto con niños, jóvenes y colegas, conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, fundamentales para una reflexión, planificación y práctica profesional eficaz en cada etapa de su vida laboral.

B. Dimensiones

- Pedagógica, constituye el núcleo de la profesionalidad.
- Cultural, es necesario un amplio conocimiento del entorno para afrontar los retos.
- Político, representan el compromiso de un maestro de educar a los estudiantes como individuos y como ciudadanos, enfocado en la justicia social y la equidad para la transformación de las relaciones sociales.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis.

- Las unidades de análisis fueron cada uno de los documentos con características comunes seleccionados de la población.
- Población: conformada por 90 artículos científicos extraídos de la base de datos indicados.
- Muestra: conformada por 32 artículos seleccionados desde el 2013 al 2021.
- Muestreo: Se ha dispuesto como técnica estadística muestreo no probabilístico, asignado por conveniencia de la investigadora.
- Criterios de exclusión e inclusión: Se determinó incluir:
 - a) Estudios empíricos (cualitativos, cuantitativos o mixtos) publicados en la base de datos indagados.
 - b) Estudios publicados entre el 2013 al 2021.
 - c) Estudios en inglés, portugués o español.
 - d) Estar incluidos en la base de datos.
 - e) Estudios relacionados a investigación en docencia.
 - f) Estudios que guarden relación con las variables.

Fueron excluidos tesis, informes, congresos, conferencias, y los que no

tuvieran acceso libre. Tampoco se consideraron investigaciones que no hayan sido ubicadas en base de datos formales.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

- La técnica empleada: Revisión sistematizada de literaturas.
- Instrumentos: se utilizaron tablas estructuradas para la recolección de la información. Tabla de criterio de calidad según los criterios de inclusión y exclusión.

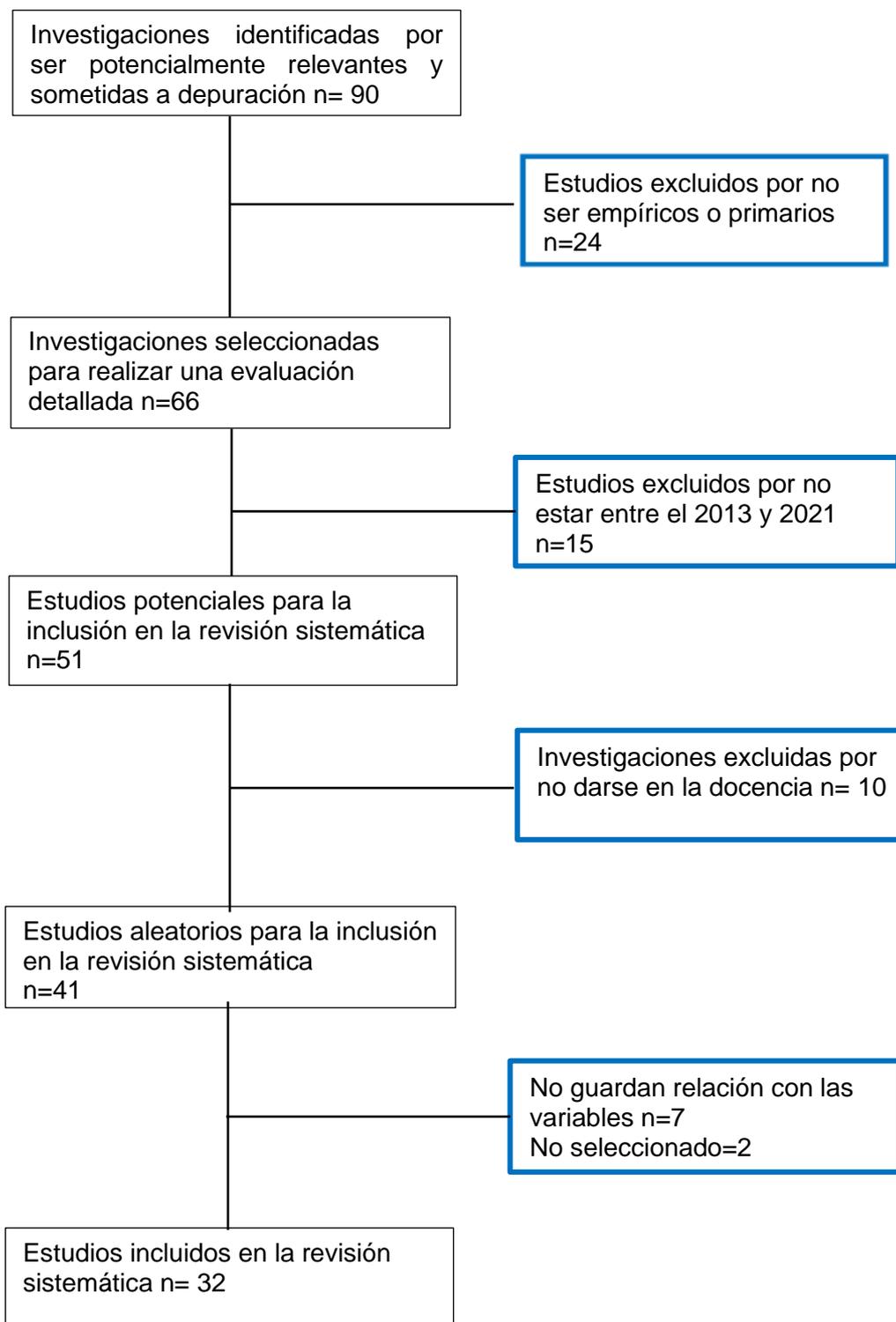
3.5. Procedimientos

Para registrar la información se elaboró una matriz de base de datos en Excel. Luego se realizó la búsqueda de artículos en las bases de datos combinando frases con una o varias palabras relacionadas con las variables, utilizando operadores para limitar, definir y ampliar la búsqueda (AND, OR y NOT)

Concluida la búsqueda se procedió a la selección según los criterios de inclusión y exclusión. Asignando a los artículos seleccionados un código para elaborar una base de datos con la información más importante de cada uno de ellos.

3.6. Diagrama de flujo

Algoritmo de selección de estudios según criterios de selección.



3.7. Método de análisis de datos

Se lo realizó a través de la técnica del análisis de contenido. Esto permite hacer un análisis cualitativo, a partir de la recuperación de significados de los propios datos recolectados, de esta manera, se realiza un análisis paralelo de diversos datos, que nos proporciona información adecuada para interpretarlos en función de los significados establecidos (Hernández, et al., 2014).

3.8. Aspectos éticos

La presente investigación se la elaboró teniendo en cuenta las normativas emitidas por la Universidad César Vallejo (UCV) en relación a los contenidos de investigación. Para comprobar su autenticidad y veracidad fue sometida al instrumento Turnitin. Así mismo; se tuvo en cuenta la séptima edición de normas APA para citar los diferentes autores que son parte del marco teórico y de las variables de estudio.

IV. RESULTADOS

En el presente apartado se muestran los resultados obtenidos de la revisión sistemática a través de las tablas de selección con su respectiva descripción.

Tabla 1

Selección de Artículos de la base de datos

| TOTAL | N° | % |
|---|-----------|-------------|
| | 90 | 100% |
| CRITERIOS DE SELECCIÓN | | |
| Estudios empíricos o primarios publicados en revistas internacionales | 66 | 73% |
| Estudios publicados entre los años 2013 al 2021 | 51 | 57% |
| Estudios que reporten investigación en docencia | 41 | 46% |
| Estudios que se relacionan con las variable | 34 | 38% |
| FILTRO DE SELECCIÓN | | |
| SELECCIONADOS | 32 | 36% |
| NO SELECCIONADOS | 58 | 64% |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

La tabla N°1, presenta los criterios de selección en la que nos hemos apoyado para nuestro trabajo de investigación. De un total de 90 estudios, que representan es 100%, tenemos que 66 son estudios empíricos o primarios enfocados en comunidades virtuales de aprendizaje y/o desarrollo profesional docente que representan el 73 %, en relación al criterio estudios publicados entre los años 2013 y 2021 encontramos a 51 estudios que representan el 57%, estudios que reportan investigación en docencia 41 que representa el 46% , los estudios que guardan relación con las variables de estudio fueron 34 que representan el 38%. Por último, tenemos 32 estudios seleccionados que representan el 36%, ya que cumplen con los criterios para hacer nuestra investigación, descartando a 58 estudios que representan el 64%.

Tabla 2*Investigaciones incluidas en la revisión sistemática.*

| | N° | % |
|---------------------------------------|-----------|-------------|
| TOTAL | 32 | 100% |
| BASE DE DATOS REVISADAS | | |
| EBSCO | 14 | 44% |
| Scopus | 05 | 16% |
| ProQuest | 05 | 16% |
| Redalyc | 06 | 19% |
| Dialnet | 02 | 06% |
| AÑO DE PUBLICACIÓN | | |
| 2013 | 03 | 09% |
| 2014 | 01 | 03% |
| 2015 | 01 | 03% |
| 2016 | 04 | 13% |
| 2017 | 04 | 13% |
| 2018 | 07 | 22% |
| 2019 | 05 | 16% |
| 2020 | 04 | 13% |
| 2021 | 03 | 09% |
| PAÍS DE INVESTIGACIÓN | | |
| Perú | 02 | 06% |
| España | 08 | 25% |
| Venezuela | 01 | 03% |
| Argentina | 01 | 03% |
| Brasil | 03 | 09% |
| Chile | 02 | 06% |
| Cuba | 01 | 03% |
| Uruguay | 01 | 03% |
| Portugal | 04 | 13% |
| Costa Rica | 01 | 03% |
| Estados Unidos | 01 | 03% |
| Portugal, España y América Latina | 01 | 03% |
| Indonesia | 01 | 03% |
| Estados Unidos y República Dominicana | 01 | 03% |
| Varios países | 02 | 06% |
| Bangladesh | 01 | 03% |
| Eslovenia | 01 | 03% |

TIPO DE ESTUDIO

| | | |
|--------------|----|-----|
| Cualitativa | 18 | 56% |
| Cuantitativa | 01 | 03% |
| Mixta | 09 | 28% |
| No precisa | 04 | 13% |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

En la tabla N°2, se observa que en relación a la base de datos se tiene que la mayor parte de los estudios seleccionados corresponden a la base de datos de EBSCO con 14 investigaciones que representan el 44%, tanto en Scopus como en ProQuest se tienen 5 investigaciones por cada una de ellas lo que representan el 32%, en Redalyc se tiene 6 investigaciones que representan el 19%, mientras que de Dialnet sólo se tiene 2 investigaciones que representan el 6% del total.

En cuanto al año de publicación se observa en la tabla que en el año 2018 se han publicado la mayor cantidad de investigaciones relacionadas con las variables siendo un total de 7 que representan el 22% del total ,caso contrario se presentan en los años 2014 y 2015 que solamente hubo 1 publicación anual que representan el 6%, igualmente en los años 2016, 2017 y 2020 se coincide en la cantidad de investigaciones publicadas que son 4 y representan el 39% en los años 2013 y 2021 se han publicada 3 investigaciones y representan 18% del total.

En la tabla también se observa que en el país de España se ha dado mayor importancia al estudio de nuestras variables con 8 investigaciones que representan el 25% del total, le sigue Portugal con 4 publicaciones que representa el 13%, mientras que, en Venezuela, Argentina, Cuba, Uruguay, Costa Rica, Estados Unidos, Portugal ,España y América Latina, Indonesia, Estados Unidos y República Dominicana , Bangladesh y Eslovenia se tiene que en cada uno de ellos sólo se han realizado 1 investigación lo que representan el 33%, Perú, Chile y otros países cuentan con 2 investigaciones que representan el 18% del total.

En cuanto al tipo de investigación en la tabla se observa que 18 son de tipo cualitativa que representa el 56%, 01 investigación es cuantitativa que representa el 3%, se tiene 9 investigaciones mixtas que representan el 28% y 04 no precisan el tipo de investigación que representan el 13% del total.

Tabla 3

Presencia de los conceptos claves en el título y resumen de los artículos seleccionados

| N°Artículo | N° conceptos claves | N° de conceptos claves mencionados en el título | N° de conceptos claves mencionados en el abstrac |
|------------|---------------------|---|--|
| 1 | 5 | 1/5 | 2/5 |
| 2 | 3 | 1/3 | 3/3 |
| 3 | 5 | 1/5 | 4/5 |
| 4 | 3 | 1/3 | 1/3 |
| 5 | 5 | 2/5 | 4/5 |
| 6 | 3 | 3/3 | 2/3 |
| 7 | 4 | 2/4 | 3/4 |
| 8 | 5 | 3/5 | 2/5 |
| 9 | 5 | 3/5 | 1/5 |
| 10 | 5 | 0/5 | 0/5 |
| 11 | 3 | 2/3 | 2/3 |
| 12 | 4 | 3/4 | 3/4 |
| 13 | 5 | 3/5 | 4/5 |
| 14 | 8 | 4/8 | 3/8 |
| 15 | 5 | 4/5 | 4/5 |
| 16 | 4 | 2/4 | 4/4 |
| 17 | 5 | 2/5 | 3/5 |
| 18 | 4 | 1/4 | 2/4 |
| 19 | 4 | 2/4 | 4/4 |
| 20 | 5 | 3/5 | 3/5 |
| 21 | 5 | 3/5 | 4/5 |
| 22 | 5 | 3/5 | 4/5 |
| 23 | 4 | 1/4 | 2/4 |
| 24 | 6 | 2/6 | 6/6 |
| 25 | 5 | 2/5 | 5/5 |
| 26 | 5 | 1/5 | 4/5 |
| 27 | 3 | 1/3 | 1/3 |
| 28 | 4 | 3/4 | 4/4 |
| 29 | 5 | 4/5 | 4/5 |
| 30 | 6 | 0/6 | 4/6 |
| 31 | 6 | 2/6 | 4/6 |
| 32 | 3 | 1/3 | 2/3 |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

Al analizar la tabla N°3, se encuentra que los 32 artículos seleccionados mencionan los conceptos claves. El número de conceptos claves promedio varía

entre tres y seis, se observa que dos artículos contienen ocho conceptos claves.

Con respecto a la mención de los conceptos claves en el título se encuentra que nueve de ellos mencionan uno de sus conceptos claves en el título del artículo lo que contribuiría a una mejor referencia al estudio, mientras que dos de ellos no mencionan ningún concepto clave en el título. Se encuentra que uno de los artículos utiliza sus tres conceptos claves en el título del artículo.

En relación a la presencia de los conceptos claves en el resumen (abstract) se encuentra que tres artículos utilizan por lo menos un concepto clave en la redacción de su resumen y seis artículos usan todos los conceptos claves en la redacción de su resumen. Tenemos a siete artículos que mencionan dos conceptos claves en el resumen y un artículo que no mencionan sus conceptos claves en el abstract.

Los artículos N°10 y N°30 coinciden en que sus conceptos claves son poco o casi nada utilizados para el título del estudio y para la redacción del resumen del mismo. El caso contrario lo constituyen el artículo N°28 que incluyen tres conceptos claves para la redacción del título de su estudio y todos sus conceptos claves en la redacción de su resumen. Por otro lado, los artículos N°04 y N°27 sólo utilizan un concepto clave tanto en el título como en el resumen de los estudios.

Tabla 4

Temáticas centrales de los estudios seleccionados

| Temáticas | N° Artículo |
|--------------------------|---|
| Aprendizaje colaborativo | 01-02-03-04-05-07.08-09-10-11- |
| Trabajo colaborativo | 12-13-14-16-17-18-19-20-21-22- 24-25-26-27-28-29- 30-31-32 |
| Práctica Reflexiva | 01-02-04-05-07.08-09-10-11-13- 14-17-18-20-23-24-25-26-27-29- 30-31 |
| Entornos virtuales | 01-02-05-07-09-10-11-12-14-17- 19- 21-24-28-29-31- 32 |

| | |
|---|--|
| Recursos y herramientas digitales/tecnológicas | 01-02-05-07-09-10-11-12-19-21-22- 24- 28- 29- 32 |
| Necesidades docentes/formativas | 03-04-08-09-10-12-16-18-22-27-28- 32 |
| Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) | 01-02-05-07-08-09-10-12-15-17-18-19-20-21-22-23-24- 28-29-31-32 |
| Competencias profesionales | 01-02-05-04-07-09-13-14-15-16-20-21-22-23-24-26-27-28-29-30-32 |
| Formación docente | 02-03-04-05-06-08-09-10-13-16-18-19-20-22-23-25-26-27-28-30-31- 32 |
| Constructivismo y aprendizaje | 01-06-12-17-19-20-21-24-25-26-27-28-31-32 |
| Sociocultural | 04-16-32 |
| Aprendizaje dialógico | 03-06-11-12-25-27-30 |
| Identidad | 04-06-11-12-23-26-31-33 |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

En la tabla N°4, se aprecia que en la mayoría de los estudios seleccionados las comunidades de aprendizaje fomentan el aprendizaje colaborativo y la práctica reflexiva. De igual manera el uso y aprovechamiento de las TIC para la implementación de las comunidades virtuales, mismas que favorecen las interacciones entre los participantes.

Tabla 5

Mecanismos de comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad virtual

| Mecanismos de comunicación e interacción | N° Artículo |
|---|---|
| Participación en foros de discusión | 09-11-16-18-19 |
| Participación en programas, talleres o cursos de formación en línea | 01-07-09-11-17-19 |
| Compartir e intercambiar conocimiento /contenido e información | 03-12-15-24-31 |
| Blogs, podcasts, videos | 03 |
| Prácticas colaborativas | 01-03-05-07-09-10-11-12-14-16-17-18-19-24-28-31 |
| Reflexión y comprensión de la propia práctica. | 01-05-07-09-10-11-12-16-17-18-28-31 |
| Compartir e intercambiar experiencias, buenas prácticas, ideas. | 05-10-12-14-15-18-28-32 |
| Compartir y utilizar recursos educativos | 07- 14 |
| Mensajes o “post, chat, charlas en línea | 10-11-12-16-24 |
| Organizar, gestionar y compartir actividades | 14-28 |
| Videoconferencias | 17 |
| Análisis de dilemas de la enseñanza | 17-18 |

Diálogo, opinión o discusión sobre
un tema determinado

10-11-12-14

B - learning

1- 32

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

Al analizar la tabla N°5, se observa que en la mayoría de las investigaciones se dan las prácticas colaborativas y reflexivas como mecanismos de comunicación e interacción entre los miembros de la comunidad virtual de aprendizaje. En cambio, los mecanismos de comunicación e interacción menos utilizados son los blogs, podcasts, videos, información descargable, videoconferencias y la creación de contenidos.

Se aprecia también que la participación en foros de discusión, compartir e intercambiar experiencias, buenas prácticas, ideas, y la participación en programas, talleres o cursos de formación y/o desarrollo profesional son mecanismos usados en muchas investigaciones.

Tabla 6

Plataformas y/o herramientas digitales

| TOTAL | N° | % |
|---|-----------|------------|
| | 32 | 100 |
| PLATAFORMAS Y/O HERRAMIENTAS DIGITALES | | |
| Moodle | 06 | 19% |
| Web 2.0 | 01 | 3% |
| Sitio Web | 01 | 3% |
| Instagram | 01 | 3% |
| Procomún | 01 | 3% |
| Google+, | 01 | 3% |
| Yahoo Grupos. | 02 | 6% |
| Blog ETEN | 01 | 3% |
| Paquete de software de videoconferencia | 01 | 3% |

| | | |
|----------------------------------|----|-----|
| Web SclarTIC, Twitter y Facebook | 01 | 3% |
| Redes sociales, XarFED, | 01 | 3% |
| Atutor y Moodle | 01 | 3% |
| No lo señalan | 14 | 44% |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

En la tabla N°6, se observa que la plataforma digital Moodle es la más usada en las comunidades virtuales que representa 19% del total, el 44% no lo señalan y el 6% hace uso del Yahoo Grupos.

Tabla 7

Formas y/o estrategias de desarrollo profesional docente

| Estrategias | N° Artículo |
|---|--|
| Incorporación de las Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación | 02-29-32 |
| Conformación de comunidades | 02-04-06-21-25-26 |
| Reflexión sobre la práctica pedagógica | 02-04-06-08-13-20-22-23-25-26-27-29-30 |
| Curso b-learning/ sesiones sincrónicas y asincrónicas | 04-20 |
| Observación entre pares | 04 |
| Cursos de formación/acciones formativas | 06-08-20 |
| Trabajar colaborativamente | 04-06-08-13-20-21-22-23-26-27-29-30 |
| Investigación acción pedagógica | 13-25-30 |

| | |
|---|----|
| Compartir ideas e intercambiar contenidos a través de plataformas | 22 |
| Programa de trabajo con los docentes | 27 |
| Autoformación | 26 |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

En la tabla N°7 se observa que en casi todas las investigaciones la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica y el trabajar colaborativamente potencian el desarrollo profesional docente.

Tabla 8

Modalidades y escenarios para el aprendizaje y desarrollo profesional

| TOTAL | N° | % |
|-------------------------|-----------|------------|
| | 32 | 100 |
| MODALIDAD | | |
| Presencial | 08 | 25% |
| Virtual | - | - |
| -Sincrónica | - | - |
| -Asincrónica | 06 | 19% |
| -Sincrónica-Asincrónica | 10 | 31% |
| Presencial-Virtual | 06 | 19% |
| No precisa | 02 | 06% |
| ESCENARIO | | |
| Individual/interactivo | 04 | 13% |
| Grupal/colaborativo | 27 | 84% |
| No precisa | 01 | 03% |

Nota: B.D. Scopus, EBSCO, Redalyc, Dialnet y ProQuest

En la tabla N°8, se observa que para el aprendizaje y desarrollo profesional se tiene la modalidad presencial con un 25%, virtual con el 50% haciendo uso de entornos virtuales para interactuar con los participantes, a través de reuniones asincrónicas con el 19% y reuniones asincrónicas – sincrónicas con el 31%. Por

último, tenemos presencial-virtual con el 19%.

En cuanto a los escenarios que se presentan tenemos que el escenario Individual- interactivo tiene un 13% y el grupal-colaborativo el 84%.

V. DISCUSIÓN

La investigación se trazó como objetivo general el de construir una síntesis narrativa sobre la incidencia que tienen las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente por medio de una revisión sistemática de la literatura, con la intención de contribuir en futuros lineamientos sobre esta práctica, de tal manera que, a través del análisis riguroso de los estudios sobre el tema a tratar, se buscaron en bases de datos de libre acceso, donde se hallaron 90 estudios de los cuales se seleccionó 32, que guardaron relación con criterios establecidos para la selección de la muestra de trabajo. (Ver tabla 1)

El objetivo general, se encuentra respaldado en las investigaciones como la de El-Hani y Greca (2013), quienes se refieren a que, las comunidades virtuales de aprendizaje contribuyen a un desarrollo profesional docente efectivo, y viene siendo una herramienta eficaz que permite cerrar la brecha entre la investigación y la práctica.

El primer objetivo específico planteado en la investigación fue seleccionar artículos científicos que reúnan los criterios de inclusión, para ser consideradas como parte de la investigación de la unidad de análisis, de los cuales el 73% son estudios empíricos, el 57% son estudios publicados entre los años 2013 al 2021, el 46% de los estudios reportan investigaciones con la participación de docentes y el 38% se relacionan con las variables de estudio; por lo tanto del 100% de los estudios seleccionados sólo el 36% cumplieron con los criterios y pasaron el filtro de selección. (Ver tabla 2)

Con respecto al segundo objetivo específico se planteó examinar las investigaciones científicas seleccionadas para utilizarlas como sustento en la elaboración de la propuesta pedagógica.

De acuerdo con los resultados; las investigaciones seleccionadas se encuentran en las bases de datos de Scopus con un 16%, EBSCO con 44%, Redalyc con 19%, ProQuest con 16% y Dialnet con 06%, en el año 2018 se han publicado el mayor porcentaje de investigaciones con un 22%, los países con mayores publicaciones son España con 25% y Portugal con 13%, las investigaciones con mayor porcentaje son cualitativas con 56%, a diferencia de la mixta con 28% y a la cuantitativa con 03%.

Con el propósito de encontrar la relación que hay entre las variables comunidad virtual de aprendizaje y desarrollo profesional docente, se ha comprobado que existe una relación significativa entre las variables, de modo que, siendo las palabras claves un aspecto central en todo artículo, se analizó la presencia de los conceptos claves en los títulos y en los diversos abstracts de los artículos seleccionados. Los resultados muestran que, en la mayoría de las investigaciones seleccionadas, los conceptos o palabras claves aparecen tanto en el título del artículo como en el resumen (abstrac) del mismo. Los conceptos más mencionados fueron: “Comunidades virtual de aprendizagem”, “Professional development”. “Virtual professional learning communities” “Comunidad virtual”. Los conceptos o palabras claves nos permitieron realizar búsquedas en base de datos y poder encontrar exactamente lo relacionado con comunidades virtuales y desarrollo profesional docente. (Ver tabla 3)

Asimismo, el análisis de las investigaciones evidencia que a través de las comunidades virtuales de aprendizaje se pueden conocer y atender las necesidades formativas de los docentes para fortalecer su desarrollo profesional. Estos resultados tienen coincidencia con Jiménez y Jiménez (2015) quienes atribuyen a que la comunidad virtual funciona como fuente de diagnóstico sobre las necesidades y retos que enfrentan en sus aulas los docentes. Azpillaga et al. (2021) señalan que cuando la implementación de los maestros se da en función de sus necesidades, se socializan en el grupo, se planifica en proyectos sólidos y se realiza con suficientes recursos y en el entorno apropiado, el aprendizaje del participante es significativo. Gutiérrez (2019) afirma que las comunidades brindan oportunidades de aprendizaje en base a las necesidades de formación que les permitan consolidar y, enriquecer el capital cultural. Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que el desarrollo profesional debe centrarse en cambiar las necesidades identificadas y sentidas por los docentes en nuevos conocimientos, habilidades, destrezas, valores y creencias.

Además, los resultados se respaldan en investigaciones como el de Meirinhos y Osório (2017) que señalan que la creación de comunidades de aprendizaje virtual desarrolla procesos de aprendizaje colaborativo en los participantes, ya que se pide el involucramiento de todos los integrantes con el propósito de construir el conocimiento compartido. Jiménez y Jiménez (2015)

refieren que, en el entorno educativo, una comunidad virtual de aprendizaje vendría hacer una iniciativa importante de oportunidades para sus integrantes de poder participar en actividades de su interés, así como de colaborar en la resolución de problemas de su contexto y la mejora de sus prácticas pedagógicas. Gómez y Romero (2021) sostienen que la comunidad se caracteriza por una interacción indiscutible entre sus miembros que incluye reflexiones, colaboraciones entre diferentes relatos para crear materiales o comentarios que conduzcan al aprendizaje. Así también, es esta misma línea Eirín (2018) añade que lo más valorado por los docentes es el hecho de estar juntos en los éxitos y fracasos. También valora la reflexión conjunta sobre lo que se puede dar y no se puede dar, el uso conjunto de los materiales, aplicación de estrategias y la creación de un clima favorable para el trabajo. Al respecto, Preece (2000) y Minedu(s/f) sostienen que la finalidad de una comunidad virtual está orientado al intercambio de información, ayuda entre integrantes, socialización y argumentación.

Los estudios de Carpenter y Munshower (2020) así como los de Padilla et al. (2013) analizan las posibilidades que ofrecen la tecnología para crear comunidades virtuales, pues permiten reunirse, compartir y colaborar virtualmente. Coll (2004) señala que las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan por los intereses comunes y por el uso de las tecnologías de información y de comunicación en doble sentido: como medio que facilita el intercambio y la comunicación entre sus integrantes y como instrumento que favorece el aprendizaje. El aporte de Del Campo et al. (2018) se centra en la mejora profesional del profesorado favorecido por la tecnología, destacando el carácter colaborativo en su praxis y el desarrollo de destrezas básicas para el contexto social informacional. Pues, las tecnologías favorecen el aprendizaje dialógico, ampliando las interacciones y consolidándose como herramientas de transformación de las escuelas a nivel pedagógico, social y cultural. Por su parte, Jiménez y Jiménez (2015) señalan que las comunidades virtuales de aprendizaje usan variados medios de comunicación en línea, a través de reuniones sincrónicas como asincrónicas.

Así también, se respalda en investigaciones como el de Oliveira et al. (2020) quien refiere que la formación de las comunidades potencia los entornos virtuales de aprendizaje cuando se basa en el trabajo colaborativo y la reflexión sobre las prácticas educativa. Añade a ello Meirinhos y Osório (2017) que estos entornos son

construcciones que siempre están evolucionando y mejorando. Estos pueden evolucionar con la dinámica de la comunidad y su finalidad, aunque todos ellos tienen una base tecnológica y se fundamenta en teorías constructivistas y socio constructivistas.

Además, el desarrollo profesional siempre se basa en la experiencia y la reflexión sobre la experiencia, no sólo para el individuo, sino para todo el cuerpo profesional. Por su parte Alcedo et al. (2014) enfatizan que a través de las comunidades de aprendizaje se propicia la reflexión, no como un algo individual, ni aislado del contexto escolar ni del resto de los integrantes de la comunidad, se da como resultado de la construcción y colaboración conjunta en donde todos aprenden. Como asegura Freire (1987) que el hacer de los hombres es la acción de la reflexión, porque los hombres usan su experiencia para poder desarrollarse y actuar.

Esta relación entre comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional docente es positiva y puede llegar a tener gran impacto en la formación y desempeño profesional, Por su parte, Recio et al. (2021) hablan que las comunidades virtuales, se encuentra ligada a la formación permanente del profesorado, en tanto que, Alcedo et al. (2014) señalan que las comunidades de aprendizaje (CA) son una gran estrategia que favorece la formación y motiva a la investigación y reflexión colectivamente. MacLaren y Kincheloe (2008) afirman que las reflexiones sobre su quehacer le permiten mejorar su propia acción; y cuando esta se lo realiza de forma conjunta trasciende a la sociedad. Freire (1978) manifiesta que los diálogos horizontales permiten expresar libremente los pensamientos e ideas que se tiene. La importancia de las comunidades virtuales radica en la cultura reflexiva y participativa que lleve a la comunidad educativa a lograr cambios estructurales en su organización por la mejora educativa. (Ver tabla 4)

Los resultados nos llevan a determinar mecanismos de interacción y comunicación que se dan entre los miembros de la comunidad, de acuerdo a ello, se tiene, que ellas estas orientadas a fomentar la participación, las prácticas colaborativas y reflexivas. Martínez et al. (2018) afirman que el desarrollo de las competencias digitales se da a partir del aprendizaje colaborativo en comunidades virtuales, y estas van más allá del objetivo trazado favoreciendo las interacciones

entre los participantes. Dutra et al. (2020) y El-Hani y Greca (2013) resaltan la importancia de las comunidades virtuales como espacio para el establecimiento de interacciones y relaciones sociales a distancia, configuran nuevas u otras formas de relaciones humanas que están delineadas por intereses y un grado significativo de interactividad. Oliveira et al. (2020) explica que los entornos virtuales de aprendizaje pueden mejorar la interacción entre los participantes. Meirinhos y Osório (2017) señalan que en un contexto de aprendizaje a distancia la colaboración entre participantes en el proceso de aprendizaje es posible gracias al desarrollo de entornos tecnológicos avanzados capaces de apoyar la comunicación, la interacción y el trabajo en colaboración.

Del Campo et al. (2019) sostienen que la web 2.0 facilita la interacción entre sus miembros, ya que las tecnologías es una herramienta que les permite un aprendizaje transformacional a nivel educativo, social y cultural. Carpenter y Munshower (2019) señalan que la comunicación asincrónica a través de foros, permiten que los participantes discutan acerca de un tema determinado. Zúñiga (2011) sostiene que las tecnologías de la información y la comunicación amplían la posibilidad de intercambiar información y conocimiento durante el proceso de aprendizaje. (Ver tabla 5)

Es de suma importancia definir la plataforma y/o herramientas digitales para el funcionamiento de una comunidad virtual de aprendizaje, así como considerar los criterios para su selección. Monsalve y Valderrama (2016), señalan que los criterios pueden ser variados y dependen de los objetivos de la comunidad virtual de aprendizaje. Dutra et al. (2020) sostienen que a plataforma Moodle como propuesta didáctico metodológica genera la participación e intervención activa de los sujetos involucrados, minimizando las relaciones autoritarias de poder que centralizan el conocimiento en el rol del docente. Estos resultados guardan relación con Calvo et al. (2019) quienes resaltan que la plataforma Moodle, ayuda a la formación de una Comunidad Virtual de Aprendizaje como apoyo a procesos formativos, porque su estructura y organización permiten la utilización de diferentes actividades y recursos, trabajo colaborativo, motivación y retroalimentación. (Ver tabla 6)

El análisis de las investigaciones seleccionadas refiere que la reflexión, el trabajo colaborativo y la formación de comunidades de aprendizaje contribuyen al

desarrollo profesional docente. Miranda et al. (2019) sostienen que la formación de comunidades profesionales de aprendizaje y la estructura de variadas estrategias de formación docente conducen al desarrollo profesional docente. Así mismo, Eirín (2018) señala que es importante conocer el campo laboral del profesor para diagnosticar sus necesidades formativas al mismo tiempo es indispensable que se desenvuelva en un clima acogedor, cómodo y confiable que les permita expresar libremente sus aportes en la búsqueda de soluciones a problemas comunes. Alcedo et al. (2014) sostienen que el establecimiento de las comunidades de aprendizaje representa una opción para mejorar el trabajo colaborativo, la comunicación, la interrelación que les permita compartir sus inquietudes y expresar libremente sus necesidades sobre la complejidad de su desempeño laboral. Figueira (2016) explica que el trabajo cooperativo favorece el desarrollo de las competencias reflexivas en los docentes. Quispe (2019) asume que la investigación acción permite el desarrollo profesional docente, evidenciándose mejoras en las dimensiones: actitud, grado de satisfacción, habilidades pedagógicas y motivación docente. Por su parte Schwiller y Dembélé (2007) señalan que la carrera docente implica una capacitación permanente que no sólo se orienta a la preparación como tal, sino que también se relaciona a las formas de cómo los maestros aprenden y enseñan. (Ver tabla 7)

Asimismo, el análisis ha permitido identificar modalidades y escenarios que permiten el aprendizaje en las comunidades virtuales y el desarrollo profesional. De esta manera, Jiménez y Jiménez (2015) señalan que las comunidades de aprendizaje virtual se ayudan de variedad de medios de comunicación en línea (sincrónicos y asincrónicos) para recopilar ideas, retos o experiencias exitosas. Dutra et al. (2020) señala que una Comunidad Virtual de Aprendizaje, utilizando una plataforma gratuita como Moodle con la activación de sus herramientas sincrónicas y asincrónicas, potencian las interacciones, las relaciones dialécticas y dialógicas entre los sujetos involucrados. Además, Gutiérrez señala que las comunidades virtuales se desarrollan en espacios cerrados de trabajo como espacios abiertos, de manera sincrónica y asincrónica con diferentes formatos de comunicación. Todo ello lleva a la producción de conocimiento y al aprendizaje para nuestro desarrollo profesional docente. (Ver tabla 8)

En el último objetivo planteamos la propuesta de un plan para la formación de una comunidad virtual de aprendizaje, con las agendas de las reuniones de

trabajo colaborativo, que están organizadas y secuenciadas en relación al proceso de construcción de una comunidad de aprendizaje virtual presentada por McKenney y Reeves (2014), quienes proponen cuatro fases para la creación de una comunidad: diseño, desarrollo, implementación y evaluación.

VI. CONCLUSIONES

1. En el estudio se analizó la incidencia de las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente. Para esto, se hizo una revisión sistemática y exhaustiva de 90 artículos científico, de los cuales se seleccionaron 32 en base a los criterios de selección establecidos para el desarrollo de la presente investigación. El análisis realizado de los artículos seleccionados fue con carácter riguroso y minucioso, lo que desembocó en resultados positivos en donde se resalta la relación significativa de las variables comunidades virtuales de aprendizaje y desarrollo profesional docente.
2. Se examinaron 32 artículos científicos, los cuales brindaron sustento que para formar una comunidad virtual de aprendizaje se debe orientar a atender las necesidades formativas de los docentes generando un clima de confianza, participación, apoyo mutuo y compromiso con la comunidad.
3. En referencia al sustento tecnológico se indica que se debe implementar con entornos virtuales, seleccionando plataformas y herramientas idóneas, para favorecer las interacciones y comunicación entre los miembros. Esto fomentará la colaboración, reflexión y creación de conocimiento que ayudará al desarrollo profesional de los integrantes.
4. Para que la comunidad virtual pueda fortalecer el desarrollo profesional debe estar relacionada con las prácticas reflexivas y colaborativas y con la gestión de entornos virtuales, promoviendo relaciones positivas para compartir basado en el diálogo: escucha, reflexión crítica y comprensión común.
5. La propuesta se elaboró bajo el modelo de diseño y desarrollo de una comunidad de aprendizaje virtual elaborada por McKenney y Reeves, en la cual se consideran las fases de diseño, desarrollo, implementación y evaluación, con actividades viables para cualquier contexto de formación de una comunidad virtual de aprendizaje.

VII. RECOMENDACIONES

Teniendo en cuenta la importancia y significatividad de nuestra investigación y de acuerdo a los resultados que hemos alcanzado se exponen algunas recomendaciones con la finalidad de profundizar este tema en siguientes investigaciones que llegasen a realizarse:

1. A las instituciones, específicamente a los directivos y directivas crear condiciones de tiempo y espacio para las reuniones en las CVA a través de medios asincrónicos, según disponibilidad de las y los participantes. Así mismo, tomar en cuenta las necesidades, intereses y problemas comunes que tienen los docentes para la formación de comunidades virtuales de aprendizaje,
2. Desarrollar proyectos en los que se genere espacios sociales e institucionales en los que se ponga en práctica las habilidades para coordinar, planificar, ejecutar y evaluar los procesos pedagógicos desarrollados en las escuelas.

VIII. PROPUESTA

La propuesta se titula “Formación de una comunidad de aprendizaje virtual en la institución Educativa”, tiene como propósito crear una comunidad virtual de aprendizaje en la institución educativa usando entornos virtuales para contribuir al desarrollo profesional docente, a partir de interacciones y de trabajo colaborativo entre los docentes en un contexto de educación a distancia.

Esta propuesta se ha elaborado siguiendo el modelo de diseño y desarrollo de una comunidad de aprendizaje virtual de McKenney y Reeves (2014) que proponen 4 fases: diseño de la comunidad virtual, desarrollo, implementación y evaluación.

Asimismo, se identifican a los miembros que apoyan a gestionar la comunidad virtual de aprendizaje, con asignación de las responsabilidades y los roles de cada uno de ellos. El Ministerio de Educación de Perú (s/f) señala que los principales integrantes de una comunidad de aprendizaje son: Facilitador / Tutor virtual, los líderes de la comunidad, los modeladores y los miembros de la comunidad.

El facilitador o tutor virtual, tiene como función principal facilitar la interacción entre los participantes. Entre la funciones que tiene el facilitar tenemos: a) Facilita la interacción entre todos los participantes; b) Modera los hilos del debate y asegura que los diálogos de reflexión crítica sean coherentes; así mismo sintetiza y organiza los intercambios de información y conocimiento; c) Ayuda a resolver los conflictos surgidos, recordando las normas de funcionamiento elegidas; d) Brinda orientación a los participantes para enfocarse y lograr propósitos, acuerdos de las reuniones de trabajo colaborativo y compromisos de la pauta de trabajo común para el desarrollo de prácticas pedagógicas.

Los miembros de la comunidad, es el rol que cumplen todos los miembros de la comunidad, su principal función es colaborar con ella. Los líderes de la comunidad, tienen como rol plantear los tópicos o temáticas, su principal función es establecer las reglas de la comunidad y serán los primeros dinamizadores de la comunidad. Los moderadores, cumplen el rol de asegurar los flujos de comunicación entre los miembros y de cuidar que los mensajes sean apropiados de acuerdo al tema que se esté abordando en los medios digitales que se

administra en la web o en la red social de la comunidad. Pueden asumir también funciones de dinamizador de la comunidad. En un inicio puede ser una sola persona, pero según crezca la red puede haber varios moderadores. El documentador, tiene el rol de documentar toda la información. Es el responsable de documentar toda la información relevante generada para y dentro de la comunidad.

En esta propuesta se tiene las agendas para el desarrollo de las reuniones de trabajo colegiado en la comunidad virtual, que han sido elaboradas siguiendo los procesos de la creación de la CVA antes señaladas.

En la plataforma se organizará la temática a desarrollar, mismas que promoverán el aprendizaje sincrónico y asincrónico, con participaciones individuales y grupales.

Las reuniones de trabajo colaborativo están secuenciadas de acuerdo a las fases de la creación e implementación de una comunidad virtual de aprendizaje.

| FASE | REUNIÓN DE TRABAJO COLABORATIVO |
|---------------|---|
| | N°1: Jornada de sensibilización para integrar una comunidad de aprendizaje virtual a nivel de I. E., a través de una reunión en Zoom. |
| | N°2: Organización del equipo responsable CVA y designación de funciones y responsabilidades. |
| DISEÑO | N°3: Identificar las necesidades de formación de los docentes en educación a distancia. |
| | N°4: Elaboración de un plan de trabajo general. |
| | N°5: Redacción de políticas y lineamientos de trabajo de la comunidad, considerando la organización y roles de los miembros. |
| | N°6: Selección de la plataforma o herramientas de trabajo que darán soporte a los procesos y actividades propuestas en la comunidad de aprendizaje virtual. |
| | N°7: Definición de una taxonomía o estructura que |

dará cuerpo a la comunidad en la virtualidad.

DESARROLLO

N°8: Selección de la plataforma digital para las e-actividades.

N°9: Acceso a la red (sitio web, red social, herramientas seleccionadas para la interacción)

IMPLEMENTACIÓN

N°10: Definición de las temáticas, de trabajo en atención a las necesidades formativas de los docentes.

N°11: Organización de las temáticas de trabajo en la plataforma virtual.

N°12: Socialización en línea.

N°13: Inicio del trabajo en la temática de la comunidad de aprendizaje virtual.

N°14: Desarrollo de las temáticas programadas.

N°15: Desarrollo de eventos de intercambio y promoción de la comunidad.

N°16 Actualización permanente de espacios e información.

EVALUACIÓN

N°17: Seguimiento y monitoreo al trabajo o aprendizaje de los miembros de la comunidad de aprendizaje virtual.

N°18: Sistematización y publicación de trabajos y proyectos.

N°19: Exposición de avances y resultados de la comunidad virtual de aprendizaje virtual.

REFERENCIAS

- Albuquerque, F. y Peralta, H. (2007). Comunidades virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), 23-59. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/56580/TEE2007_V8N3_P23.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Alcedo, Y., Chacón, C. y Chacón, M. (2014). Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. *Educere*, 18(61), 483-494. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35639776010>
- Aubert, E., Duque E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI, Barcelona: Graó.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/124416>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A. y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, (393), 155-179. <https://hdl.handle.net/11162/210344>
- Ballesta, F., Céspedes, R. y Gómez, L. (2020). La participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje English Teachers Exchange Network (ETEN). *Revista fuentes*, 22(2), 178-189. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7625638>
- Barreira, C., Miranda, B. y Oliveira, I. (2020). A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *Revista de Educação a Distância e Elearning*. 3(1) 19-36. https://doi.org/10.34627/re@d_le@d.v3i1.175
- Boyatzis, R. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of management development*. 27(1), 5-12. https://www.researchgate.net/publication/228612518_Competencies_in_the_21st_century
- Boyatzis, R. y Kolb, D. (2000). Performance, learning, and development as modes of growth and adaptation throughout our lives and careers. En Peiperl, M.A.,

- Arthur, M.B., Goffee, R., Morris, T., (Ed.), *Career frontiers: New conceptions of working lives*. Oxford: University Press. pp. 79-98
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (20). <https://doi.org/10.21556/edutec.2006.20.510>
- Cabero, J. (2013). El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 133-156.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201028055006>
- Cabero, J., Llorente, M. y Marín, V. (2017). Comunidades virtuales de aprendizaje. el caso del proyecto de realidad aumentada: RAFODIUM. *Perspectiva Educativa*, 56 (2), 117- 138.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6050614>
- Chamba Eras, L. (2017). *Propuesta de un Modelo de Confianza para Comunidades Virtuales de Aprendizaje*. [Tesis de Doctoral, Universidad del País Vasco].
https://www.researchgate.net/publication/318216627_Propuesta_de_un_Modelo_de_Confianza_para_Comunidades_Virtuales_de_Aprendizaje
- Calvo, F., Tamayo, R., Araujo, A., Henríquez, L. y Morales, Y. (2019). Creación de una comunidad virtual de aprendizaje para la maestría pedagogía profesional de la universidad de Holguín. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10 (2), 203-214.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.AA11D7E9&lang=es&site=eds-live>
- Calle, G. (2019). Alcance de los centros de escritura digital para la conformación de una comunidad virtual de aprendizaje. *Palabra: Palabra que obra*, 19 (1), 134-155. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7461153>
- Carpenter, D., y Munshower, P. (2020). Broadening borders to build better schools: Virtual professional learning communities. *The International Journal of Educational Management*, 34(2), 296-314.
<http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0296>

- Coombe, K. (1999). Ethics and the learning community, en Learning communities in education: Issues, strategies and contexts. RETALLICK, J; COCKLIN, C. y COOMBE, K. (eds). London. Routledge
- Darlin, L y McLaughlin, W. (2011). Políticas que apoyan el desarrollo profesional en una época de reforma. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-16.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42156>
- Day, C. (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Del Campo, C., Chisvert, M., y Palomares, D. (2019). Percepción de una comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(2), 421-440. DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9694
- Duque, E. y Prieto, O. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *TESI*, 10 (3), 7-30.
<https://doi.org/10.14201/eks.3930>
- Dutra, M., Ferreira, E., Therrien, J., Silva, J. (2020). Diáspora virtual: procesos de identificación y pertenencia en una comunidad virtual de aprendizaje. *Research, Society and Development*, 9(6), 1-17.
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3572/3872>
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44 (1), 259-278.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=133606565&lang=es&site=eds-live>
- El-Han, C. y Greca, I. (2013). ComPratica: AVirtual Community of Practice for PromotingBiology Teachers'Professional Development in Brazil. *Investigación en Educación Científica*, 43 (4), 1327-1359. DOI: 10.1007/s11165-012-9306-1
- Fernández, A. y Malvar, L. (1999). La colaboración en los centros educativos: una oportunidad de aprendizaje profesional. *Profesorado. Revista de currículum*

y formación del profesorado, 3 (1), 1-6.

<https://www.ugr.es/~recfpro/rev31COL3.pdf>

Fernández, C., Iriarte, F., Mejía, C. y Revuelta, F. (2018). Contextualización de la formación virtual en robótica educativa de los docentes rurales del Perú. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 2 (2) 71-82. <https://doi.org/10.21703/rexe.Especial3201871826>

Figueira, M. (2016). Comunidades de práctica y Desarrollo profesional docente. *Opción*, 32(9) 736-747.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31048482040>

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI

Flecha, R. (1997): *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós

Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, (37), 41-64. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/58020>

García, I., Higuera, L. y Martínez, E. (2018). Hacia el establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional a través del liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (2), pp. 117-132. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6372009>

Garrison, D. R. y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI: investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro

Gómez R. y Romero, L. (2021). Coworking spaces and virtual learning communities in Social Networks: Case Study of #ElClaustroDeIG on Instagram. *Aula Abierta*, 50(1) 453-464. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.50.1.2021.453-464>

Graves, L. (1992). Cooperative learning communities: Context for a new vision of education and society. *Journal of Education*, 174(2), 57-79. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/cooperative-learning-communities-context-new/docview/196456330/se-2?accountid=37408>

Guizado, F., Menacho, I. y Salvatierra, A. (2019). Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica

- regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. *Hamut'ay*, 6(1), 54-70.
<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1574>
- Gutiérrez, I. (2019). Contenidos e interacciones en comunidades virtuales de aprendizaje. *Razón y palabra*, 23(104), 52-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7279716>
- Hare A. y Davies, M. (1994). *Social interaction. Small group research: A handbook*. HARE, P.; BLUMBERG, H. H.; DAVIES M. F. y KENT, M. V. (eds). Norwood, NJ. Ablex.
- Hernández, D., Rodríguez, S, y Hernández, J. (2019). Comunidad virtual de aprendizaje para la alfabetización informacional. *Tecnología Educativa (Holguín)*, 4(1). 7-12.
<https://tecedu.uho.edu.cu/index.php/tecedu/article/view/104>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Higuera Bernal, A. (2014). *La gestión del desarrollo profesional docente en el uso de las TIC en el aula [Tesis de Maestría, Universidad Libre de Colombia]*
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8629/Tesis%20Final%20Maestr%C3%ADa%20Ang%C3%A9lica%20Higuera.pdf?sequence=1>
- Ibáñez, P., Miranda, M. y Osório, A. (2018). Comunidades virtuales en Blended Learning: estudio de casos en @rcaComum. (Spanish). *Digital Education Review*, (34) 91–108.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=134271940&lang=es&site=eds-live>
- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117059>
- Imbernón, F. (2008). ¿Hay innovación en la formación permanente?. Cuadernos de Pedagogía, (385), 66-70.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2756461>

- Imbernón, F. (2010). A formación permanente a través de redes de profesorado. *Educa: revista galega do ensino*, (60).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3611283>
- Imbernón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado?. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(1), 121-129.
https://www.researchgate.net/publication/333650911_LOS_RETOS_EDUCATIVOS_DEL_PRESENTE_Y_DEL_FUTURO_LA_SOCIEDAD_CAMBIANA_Y_EL_PROFESORADO
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, (41), 1-12.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n41/n41a10.pdf>
- Jiménez, K. y Jiménez, V. (2015). Comunidades virtuales de aprendizaje una herramienta para fomentar la inclusión en la enseñanza del inglés desde la contextualización curricular. *Ensayos Pedagógicos*, 10 (1), 33-54.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.12716d539a941c094a57dbe7a71bfb4&lang=es&site=eds-live>
- Kösterelioğlu, I., Bayar, A. y Kösterelioğlu, M. (2014). ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRENME SÜRECİ: BİR DURUM ARAŞTIRMASI, *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1035-1047.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.od.....4608..3c2d71049c48f9d0076f4051a741bacf&lang=es&site=eds-live>
- Knowles, M. (1980). *The moder practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Englewoods Cliff, NJ: Cambridge adult education.
- Knowles, M., Holton, E. y Swanson, R. (2005) *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Leclerc, M., Moreau, A. y Lépine, M. (2009, junio). What schools are saying of the ways to improve their functioning as a professional learning community [Discurso principal]. Comunicación presentada en *European Conference on*

- Educational Research*. Viena. <https://eera-ecer.de/networks/17-histories-of-education/annual-reports/annual-report-2009-vienna/>
- Livingston, K. y Shiach, L. (2010). A new model of teacher education. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith, S. (Eds.), *Connecting Inquiry and Professional Learning* Routledge: London
- Martínez, F. (2007). La sociedad de la información la tecnología desde el campo de estudios CTS. *Tecnología educativa*, 1-12.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2275358>
- Martínez, M., Sádaba, C., y Serrano, J. (2018). Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: un análisis de "ScolarTIC". *Prisma Social*, (20), 129-159.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360024>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid: Narcea
- McLaren, P. y Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McMillan, D. W. y Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, (14), 6-23. DOI: 10.1002/1520-6629(198601)14:13.0.CO;2-I
- McKenney, S. y Reeves, T. (2014). Educational Design Research . In J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 131-140). Springer.
- Meirinhos, M. y Osório, A. (2017). *Criação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa para a formação contínua de professores*. *Revista Internacional de Tecnologías en la Educación*, 4(1). 49-56
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.10198.14311&lang=es&site=eds-live>
- Mendoza, J. y Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación Educativa*, 16 (70), 43-59.

https://www.researchgate.net/publication/333648236_La_investigacion_docente_y_el_desarrollo_profesional_continuo_un_estudio_de_caso_en_el_noreste_mexicano

Ministerio de Educación de Perú. (2014). *Marco del Buen Desempeño Docente*. Corporación Gráfica Navarrete

Ministerio de Educación del Perú (s.f.). Conoce nuestras Comunidades Virtuales. <http://www.perueduca.pe/comunidades-nuevo>

Miranda, C., Hamuy, E., Aroca, C., Abarca, R. y Gracia, C. (2019) Estrategias locales de desarrollo profesional docente basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. *Plupais*, 4(2) 80-93. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsair&AN=edsair.od.....3056..9dc854cbc389d01db606706f9f874faf&lang=es&site=eds-live>

Niemi, H. (2015) Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 387-404. DOI: <https://doi.org/10.25115/psyse.v7i3.520>

Oliveira, I., Miranda, B. y Barreira, C. (2020). Construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 3 (1), 19-36.

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.23C61A4A&lang=es&site=eds-live>

Ortiz, Julio. (Marzo, 2011). Comunidades de aprendizaje. En *Resúmenes de políticas educativas N°2*, USAID Reforma Educativa en el Aula, pp. 1-2.

Padilla, P. y López, M. (2013). Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, (10), 103-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173529995007>

Papert, S. (1997). *La familia conectada: padres, hijos y computadoras*. Buenos Aires: Emecé.

Platas, J. (Octubre, 2005). Educación y Recursividad [Discurso principal]. Conferencia del 1er Seminario Nacional de Educación Pensamiento

Complejo y Desarrollo Institucional Integrado-Universidad de la Amazonía, Florencia, Colombia.

<http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/PLATA.pdf>

- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability and supporting socialbility*. London: John Wiley & Sons, Inc
- Porras, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 48-61. <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141>
- Questa, M., Rodríguez, D. y Meneses, J. (2018). Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 9 (1), 13-34.
DOI: 10.18861/cied.2018.9.1.2818
- Quispe, R. (2019). Desarrollo profesional docente en el marco de una experiencia de investigación acción pedagógica en la región Ayacucho. *DELECTUS, Revista de investigación y capacitación continua*, 2(1), 61-73. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.60D9525F&lang=es&site=eds-live>
- Recio, J.; Gutiérrez, P. y Suárez, C. (2021). Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes. *Apertura*, 13(1), 101-117. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v13n1.1921>
- Revuelta, F. & Pérez, L. (2011). *Interactividad de los entornos en la formación on-line*. Barcelona: Editorial UOC
- Rodríguez, J., Ligan, S., Hernández, R. y Alhuay, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-424. <https://www.redalyc.org/journal/180/18054403010/>
- Schwille, J., & Dembélé, M. (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning. UNESCO: Paris.
- Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Innovación Educativa*, 10 (52), 13-23

<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>

- Slater, L. (2004). Collaboration: A Framework for School Improvement. *International Electronic Journal for Leadership in Learning.*, 8(5).
https://www.researchgate.net/publication/228469990_Collaboration_A_Framework_for_School_Improvement_8_5
- Tirado, R., Marín, I. y Lojo, B. (2008) Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (33), 133-153.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36803310.pdf>
- Vygotsky, Lev. (1995). Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (1993). Building school communities: An experience based model, *Phi Delta Kappan* 75 (4), 324-328.
https://www.researchgate.net/publication/285737065_Building_school_communities_An_experience-based_model
- Zúñiga, C.; García, J., Arnáez, E., Hernández, L., Carrillo, M., Charpentier, C., Rojas, P. y Arguedas, S. (2011). Construcción de una comunidad virtual de aprendizaje ambiental (CVAA): espacio interactivo para ambientalizar el quehacer universitario estatal de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, (11), 1-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44718791005.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|---|---|--|---|
| ¿Cómo incide la formación de comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo docente? | Objetivo general: Construir una síntesis narrativa sobre la incidencia que tienen las comunidades virtuales de aprendizaje en el desarrollo profesional docente, por medio de una revisión sistemática de la literatura, con la intención de contribuir en futuros lineamientos sobre esta práctica. | Variable 1: Comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) | Tipo de investigación: Básica, de corte transversal. Diseño de investigación: Revisión sistemática Tipo de estudio: Retrospectivo |
| | Objetivos específicos: -Seleccionar artículos científicos que reúnan los criterios de inclusión, para ser consideradas como parte de la investigación de la unidad de análisis, - Sistematizar los hallazgos de los artículos científicos incluidas en la revisión sistemática: -Examinar las | Variable 2: Desarrollo profesional docente (DPD) | Población: 90 trabajos de investigación revisados. Muestra: 32 trabajos de investigación seleccionados. |

investigaciones científicas para utilizarlas como sustento en la elaboración de la propuesta.

-Elaborar una propuesta para la formación de una comunidad virtual de aprendizaje en la institución educativa, considerando los resultados obtenidos de las investigaciones científicas. .

Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables

| Variables de estudio | Concepto | Dimensiones |
|--|---|---|
| <p>Variable 1: Comunidades virtuales de aprendizaje</p> | <p>El Ministerio de Educación (s.f.) define a la comunidad virtual como grupos de personas que, desde la red, intercambian voluntariamente información y opinión, comparten experiencias, intereses y desafíos, aprenden y crean conocimiento a partir del diálogo regular y de la reflexión de su propia práctica profesional con el fin de mejorarla.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de comunidad. • Condiciones de apoyo. • Colaboración e interacción. |
| <p>Variable 2: Desarrollo profesional</p> | <p>Para Day (2001) El desarrollo profesional docente es el proceso mediante el cual los docentes, como agentes de cambio, revisan, renuevan</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pedagógica • Cultural • Política |

docente y amplían, individual o colectivamente, su compromiso con los propósitos morales de la educación, adquieren y desarrollan, críticamente, junto con niños, jóvenes y colegas, conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, fundamentales para una reflexión, planificación y práctica profesional eficaz en cada etapa de su vida laboral.

Anexo 3: Matriz de base de datos

| BASE DE DATOS | AUTOR/ES | TITULO | AÑO |
|---------------|--|---|------|
| EBSCO | Ibáñez Cubillas, Pilar Miranda Pinto, Maribel Santos Osório, António. | Comunidades virtuales en Blended Learning: estudio de casos en @rcaComum. | 2018 |
| EBSCO | Del Campo-Ponz, Cristóbal Chisvert Tarazona, María José Palomares Montero, Davinia | Percepción de una comunidad educativa sobre el desarrollo profesional docente en la educación 2.0. | 2019 |
| EBSCO | García, Jesús M. Greca, Ileana M. Meneses, Jesús Á. | Comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente en Enseñanza de las Ciencias. | 2008 |
| EBSCO | Jiménez, Karla Jiménez Porras, Vanessa | Comunidades virtuales de aprendizaje una herramienta para fomentar la inclusión en la enseñanza del inglés desde la contextualización curricular. | 2015 |
| EBSCO | Miranda, Christian Hamuy, Eduardo Aroca, Carolina Abarca, Ricardo García, Claudia | Estrategias locales de desarrollo profesional basadas en comunidades profesionales de aprendizaje en Chile. | 2019 |
| EBSCO | Gómez Martínez, Raquel Romero Rodríguez, Luis M. | Coworking spaces and virtual learning communities in Social Networks: Case Study of #ElClaustroDelG on Instagram. | 2021 |
| EBSCO | Sáez López, José Manuel Dominguez Garrido, María Concepción Milagros Ruiz Ruiz, José María Belando Montoro, María Remedios. | Análisis del uso de los sistemas de gestión de aprendizaje en el desarrollo profesional docente desde una perspectiva práctica en la escuela complutense. | 2014 |
| EBSCO | Eirín Nemiña, Raúl | Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física | 2018 |
| EBSCO | Romo Vázquez, Avenilde Barquero, Berta Bosch, Marianna | El desarrollo profesional online de profesores de matemáticas en activo: una unidad de aprendizaje sobre la enseñanza de la modelización matemática. | 2019 |

| | | | |
|-------|---|---|------|
| EBSCO | Tirado Morueta, Ramón Marín Gutiérrez, Isidro Lojo Pico, Belén | Creando comunidades virtuales de aprendizaje en las practicas curriculares. Factores para su desarrollo. | 2008 |
| EBSCO | González, Mercedes Estévez, Iris Souro Seijo, Alba Muñoz Carril, Pablo Cesar | Ecologías digitales de aprendizaje y desarrollo profesional del docente universitario. | 2020 |
| EBSCO | Cabero Almenara, Julio | El aprendizaje autorregulado como marco teórico para la aplicación educativa de las comunidades virtuales y los entornos personales de aprendizaje. | 2013 |
| EBSCO | Pozo Vinuesa, Mónica | Comunidad virtual para un aprendizaje basado en proyectos en Ecoturismo de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. | 2014 |
| EBSCO | Calle Álvarez, Gerzon Yair | Revisión teórica y empírica sobre las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA). | 2015 |
| EBSCO | Gros Salvat, Begoña | Las comunidades virtuales para la formación permanente del profesorado. | 2008 |
| EBSCO | Ruiz Chaves, Wagner | El Centro de Capacitación en Educación a Distancia: de la capacitación al desarrollo profesional 2000-2010. | 2011 |
| EBSCO | Recio Mayorga, Joaquín Gutiérrez Esteban, Prudencia Suárez Guerrero, Cristóbal | Recursos educativos abiertos en comunidades virtuales docentes. | 2021 |
| EBSCO | Rabiela Sotelo, María del Carmen | Globalización de la educación Comunidades virtuales de aprendizaje y su participación en las instituciones educativas. | 2009 |
| EBSCO | Bailey Moreno, Josefina Flores, Fahara Manuel González Rivera, Petra Eufracia | Aprendizaje docente y reestructuración de sus creencias en los procesos de desarrollo profesional y gestión escolar. | 2016 |
| EBSCO | Azpillaga Larrea, Verónica Bartau Rojas, Isabel Aierbe Barandiaran, Ana Intxausti Intxausti, Nahia | Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar | 2021 |
| EBSCO | Oliveira, Isolina Miranda, Branca Barreira, Carlos Manuel Folgado | A construção de comunidades virtuais de aprendizagem na formação de supervisores e líderes pedagógicos | 2020 |
| EBSCO | Cabero Almenara, Julio Llorente Cejudo, María Carmen, Marín Díaz, Verónica | “Comunidades virtuales de aprendizaje. el caso del proyecto de realidad aumentada: RAFODIUM | 2017 |
| EBSCO | Calvo Araújo, Félix Manuel Tamayo Cuenca, Ronal Araujo Chapman, Ángela Celina Henríquez Pérez, Leonel José Morales Hernández, Yosvani | Creación de una comunidad virtual de aprendizaje para la maestría pedagogía profesional de la Universidad de Holguín. | 2019 |
| EBSCO | Dutra, Marlene de Alencar Batista Ferreira, Edith María Therrien, Jacques Ferreira Lima e Silva, Joselma | Diáspora Virtual: Processos de Identificações e Pertencimento em uma Comunidade Virtual de Aprendizagem. | 2020 |
| EBSCO | Gutiérrez Morales, Irma Mariana | Comunidades virtuales y redes socio digitales. | 2019 |
| EBSCO | Quispe Morales, Rolando Alfredo | Desarrollo profesional docente en el marco de una experiencia de investigación acción pedagógica en la región Ayacucho. | 2019 |
| EBSCO | Porras Flores, Héctor | Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente. | |

| | | | |
|----------|--|---|------|
| EBSCO | Guizado Osco, Felipe Menacho Vargas, Isabel Salvatierra Melgar, Ángel | Competencia digital y desarrollo profesional de los docentes de dos instituciones de educación básica regular del distrito de Los Olivos, Lima-Perú. | 2019 |
| EBSCO | Becerra Traver, María Teresa Gutiérrez Esteban, Prudencia | Las comunidades de aprendizaje virtual como parte del PLE. Perspectiva del alumnado universitario. | 2016 |
| EBSCO | Redondo Duarte; Sara Navarro Asencio; Enrique Gutiérrez Vega; Sandra Iglesias Ortega Ion Imanol | Mejora del aprendizaje en las organizaciones a través de comunidades virtuales. | 2017 |
| EBSCO | Miranda Diaz, German Alejandro Tirado Segura, Felipe | Análisis sistémico en la generación cultural de una comunidad virtual de aprendizaje. | 2013 |
| Scopus | Ballesta Pagán, Francisco Javier Céspedes Ventura, Raúl Gómez Garre, Laura Cristina | La participación de los profesores de educación primaria en la comunidad virtual de aprendizaje Red de intercambio de profesores de inglés (ETEN). | 2020 |
| Scopus | García Fernández, Beatriz Mateos Jiménez, Antonio Bejarano Franco, Teresa | Formar profesores con una comunidad virtual de aprendizaje: conectar compañeros con una dimensión internacional. | 2016 |
| Scopus | Gunawan Sri Herachwati Nuri | A Study on the Effects of Knowledge Share in Virtual Community on Creative Teaching Behaviors and Teacher Efficacy. | 2016 |
| Scopus | El-Hani, Charbel Greca, Ileana María | ComPratica: A Virtual Community of Practice for Promoting Biology Teachers' Professional Development in Brazil. | 2013 |
| Scopus | McConnell, Tom J. Parker, Joyce M. Eberhardt; Jan. Koehler, Matthew J. Lundeberg, Mary A. | Virtual Professional Learning Communities: Teachers' Perceptions of Virtual Versus Face-to-Face Professional Development. | 2013 |
| Scopus | Pereira Coutinho, Clara Santana Lisboa, Eliana | Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities | 2013 |
| Scopus | <i>Wang, Lu, Huai, Heling</i> | An analysis of learning behaviour in a Virtual Learning Community: a case study of teacher professional development geared to the need of infomatisation | 2008 |
| ProQuest | Carpenter, Daniel; Munshower, Paul. | Broadening borders to build better schools: Virtual professional learning communities | 2020 |
| ProQuest | Ganzabal Learreta, María. | Nuevos y viejos espacios conversacionales en la prensa femenina. Foros, blogs y comunidades virtuales en sus ediciones digitales | 2018 |
| ProQuest | Annetta, Leonard A. Minogue, James. | The Effect Teaching Experience Has on Perceived Effectiveness of Interactive Television as a Distance Education Model for Elementary School Science Teacher's Professional Development: Another Digital Divide? | 2004 |
| ProQuest | Monty Jones, W. Cohen, Jonathan D. Schad, Michael Caratachea, Matthew Shaunna, Smith | Maker-Centered Teacher Professional Development: Examining K-12 Teachers' Learning Experiences in a Commercial Makerspace | 2020 |
| ProQuest | Chanprasitchai, Ong-art Khlaisang, Jintavee | Inquiry-Based Learning for a Virtual Learning Community to Enhance Problem-Solving Ability of Applied Thai Traditional Medicine Students | 2016 |

| | | | |
|----------|--|---|------|
| ProQuest | Dandan, Wei Xiaoqiang, Hu Ling, He | Teacher Human Resources Development Based on Virtual Learning Community | 2012 |
| ProQuest | Katrina Yan, Liu. | A design framework for online teacher professional development communities. | 2012 |
| ProQuest | Yazhong Deng Wei Sun Min Chen Yuan Yang | Knowledge management and e- learning in virtual learning community based on social network analysis | 2019 |
| ProQuest | Jazlin Ebenezer Russell Columbus Osman Nafiz Kaya Lin Zhang Devairakkam Luke Ebenezer | One Science Teacher's Professional Development Experience: A Case Study Exploring Changes in Students' Perceptions of Their Fluency with Innovative Technologies | 2012 |
| ProQuest | Alberth Mursalim Siam I Ketut Suardika La Ino | Social media as a conduit for teacher professional development in the digital era: ¿myths, promises or realities? | 2018 |
| ProQuest | Santos, Idalina Carvalho, Ana Amélia | Training and Monitoring: a two-stage training model in teacher professional development | 2017 |
| ProQuest | Murphy, Elizabeth Laferriere Therese | Virtual communities for professional development: helping teachers map the territory in landscapes without bearings | 2003 |
| ProQuest | Umer Farooq Schank, Patricia Harris, Alexandra Fusco, Judith Schlager, Mark. | Sustaining a Community Computing Infrastructure for Online Teacher Professional Development: A Case Study of Designing Tapped In | 2007 |
| ProQuest | Murai, Yumiko; Muramatsu, Hiroyuki. | Application of creative learning principles within blended teacher professional development on integration of computer programming education into elementary and middle school classrooms. | 2020 |
| ProQuest | Bostancioglu Ali | Online Communities of Practice in the Service of Teachers' Technology Professional Development: The Case of Webheads in Action. | 2018 |
| ProQuest | Blankenship, Rebecca Kim, Deoksoon. | Revealing Authentic Teacher Professional Development Using Situating Learning in Virtual Environments as a Teaching Tool. | 2012 |
| ProQuest | Hansson, Henrik Sultana, Sabiha Sarwar, Afzal Hossain; Ahmed, Faruque; Uddin, Ramiz; Saha Pushpita, Islam GM Islam Mohammad Rafiqul | The Teachers' Portal as a tool for teachers' professional development in Bangladesh: Facilitating nationwide networking and digital multimedia content for 40,000 schools. | 2018 |
| ProQuest | Alimirzaee, Hossein; Ashraf, Hamid. | On the Effect of Online Peer Knowledge Sharing on Iranian EFL Teachers' Professional Development | 2016 |
| ProQuest | Duarte Hueros, Anag Guzmán Franco, María Dolores Yot Domínguez, Carmen Rocío | Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. | 2018 |
| ProQuest | Makovec, Danijela. | The teacher's role and professional development/ el papel del profesor y el desarrollo profesional. | 2018 |
| ProQuest | Henderson, Michael. | Sustaining online teacher professional development through community design. | 2007 |
| ProQuest | Philipsen, Brent Tondeur, Jo Pareja Roblin; Natalie Vanslambrouck, Silke Chang, Zhu, | Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta- aggregative review. | 2019 |

| | | | |
|----------|--|--|------|
| ProQuest | Leeder, Thomas M. Beaumont, Lee C. | Lifestyle Sports and Physical Education Teachers' Professional Development in the United Kingdom: A Qualitative Survey Analysis | 2021 |
| ProQuest | Martínez Bravo, María Cristina Sádaba Chalezquer, Chapo Serrano Puche, Javier | Desarrollo de competencias digitales en comunidades virtuales: Un análisis de "Scolartic" | 2018 |
| ProQuest | Loren Brown | Constructivist learning environments and defining the online learning community. | 2014 |
| Redalyc | Gairín Sallán, Joaquín | Las comunidades virtuales de aprendizaje. | 2006 |
| Reladyc | Montecinos Carmen | Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. | 2003 |
| Reladyc | Alcedo Salamanca, Yesser Antonio Chacón, Carmen Chacón Corzo, María | Las comunidades de aprendizaje: estrategia de desarrollo profesional de los docentes de inglés. | 2014 |
| Reladyc | Padilla P., Siria López de la Madrid, María Cristina | Competencias pedagógicas y función docente en las comunidades virtuales de aprendizaje. | 2013 |
| Reladyc | Figueira Santos Pereira, María da Conceição | Comunidades de práctica y Desarrollo profesional docente. | 2016 |
| Reladyc | Osorio Cárdenas, Andrea Milena | El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. | 2016 |
| Reladyc | Padilla Partida, Siria. Ortiz Rubio, Laura J. López de la Madrid, María Cristina. | Comunidades de aprendizaje en línea. Análisis de las interacciones cognitivas, docentes y afectivas. | 2015 |
| Reladyc | Alliaud, Andrea. | El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. | 2018 |
| Reladyc | Catalán Ahumada, Jorge Castro, Pablo J. | Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. | 2016 |
| Reladyc | Coto Chotto, Mayela Mora Rivera, Sonia Corrales, Xinia Dirckinck Holmfeldr, Lone | Comunidades virtuales para promover la innovación académica. | 2010 |
| Reladyc | Duque, Mauricio Celis, Jorge Díaz, Bibiam Gómez, Margarit | Diez pilares para un programa de desarrollo profesional docente centrado en el aprendizaje de los estudiantes. | 2014 |
| Reladyc | Zanotti, Agustín Loreta Magallanes, Mariana | Comunidades virtuales de profesionales, trayectorias y ciclos de vida: aportes a la discusión. | 2015 |
| Reladyc | Muñoz Martínez, Maryluz; Garay Garay, Fredy | La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. | 2015 |
| Reladyc | Zúñiga Vega, Claudia García Fallas, Jacqueline Arnáez Serrano, Elizabeth Hernández Rojas, Lidia Carrillo Delgado, María de los Ángeles Charpentier Esquivel, Claudia Rojas Núñez, Patricia; Arguedas Quirós, Sonia | Construcción de una comunidad virtual de aprendizaje ambiental (CVAA): Espacio interactivo para ambientalizar el quehacer universitario estatal de Costa Rica. | 2011 |
| Reladyc | Pineda Ballesteros, Eliécer Meneses Cabrera, Tania Téllez Acuña, Freddy Reynaldo | Análisis de redes sociales y comunidades virtuales de aprendizaje. Antecedentes y perspectivas. | 2013 |
| Reladyc | Roa Tampe, Karin Alejandra | La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno. | 2017 |
| Reladyc | Badía Pujol, Joan | Ayudar al desarrollo profesional de los docentes: www.practicareflexiva.pro . | 2012 |
| Reladyc | Álvarez Álvarez, María Del Carmen | La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: | 2015 |

| | | | |
|---------|---|--|------|
| | | obstáculos y retos. | |
| Reladyc | Questa Torterolo, Mariela Rodríguez Gómez, David Meneses, Julio | Colaboración y uso de las TIC como factores del desarrollo profesional docente en el contexto educativo uruguayo. Protocolo de análisis para un estudio de casos múltiple. | 2018 |
| Reladyc | Hernández Suárez, César Augusto Arévalo Duarte, Mayra Alejandra Gamboa Suárez, Audin Alonso | Competencias TIC para el desarrollo profesional docente en educación básica. | 2016 |
| Reladyc | Duarte Hueros, Ana Guzmán Franco, María Dolores; Yot Domínguez, Carmen | Aportaciones de la formación blended learning al desarrollo profesional docente. | 2018 |
| Reladyc | Rodríguez Sosa, Jorge Lingan Susana K. Hernández Ronald M. Hlhuay Quispe Joel. | Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. | 2017 |
| Reladyc | Moreira Crecci, Vanessa Fiorentini, Dario | Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. | 2018 |
| Reladyc | María do Céu Neves Roldão | Formação de professores e desenvolvimento profissional. | 2016 |
| Reladyc | Hobold, Márcia de Souza | Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. | 2018 |
| Scopus | Pérez Garcías, Adolfinia Tur Ferrer, Gemma Negre Bennàssar; Francisca Lizana, Alexandra | Factores de éxito de las comunidades virtuales universitarias basadas en redes sociales. Análisis de XarFED | 2016 |
| Dialnet | Meirinhos, Manuel Osório, Antonio | Criação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa para a formação contínua de professores. | 2017 |

Anexo 4: Propuesta

FORMACIÓN DE UNA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

I. DATOS INFORMATIVOS:

Unidad de Gestión Educativa Local:.....

Institución Educativa:

Ubicación:.....

Nivel o grado de estudios donde se aplicará la CVA:

Número de estudiantes:.....

Número de docentes:.....

Número de administrativos:

II. PRESENTACIÓN

En la actualidad el mundo viene sufriendo muchos cambios en todos los ámbitos y sectores debido a la pandemia de la Covid 19, pues estamos viviendo momentos en el que el cambio y la innovación son indispensables para nuestra acción docente y directiva en una educación a distancia que garantice el aprendizaje de todos los estudiantes.

Esta nueva realidad demanda de docentes capaces de actualizar constantemente sus conocimientos, desarrollando sus propias habilidades profesionales y personales, que permitan enfrentar los retos y desafíos que se vienen presentando en el mundo actual.

Pues, es urgente generar espacios de desarrollo profesional docente que permita atender las múltiples necesidades, intereses y problemas comunes que tienen los docentes, que brinden múltiples oportunidades de aprendizaje y que apoyen a la formación continua.

Las comunidades de aprendizaje virtual como espacios de desarrollo y crecimiento profesional son ejemplo de centros innovadores ya que nos ofrecen el desarrollo y el fortalecimiento de nuestras competencias profesionales y personales.

Con este fin es necesario que se formen en las instituciones educativas comunidades virtuales orientadas a atender las necesidades de formación docente no sólo alineadas con el ámbito tecnológico o pedagógico sino también a las dimensiones compartidas de la profesión docente, en concordancia con el Marco del Buen Desempeño Docente (2016).

III. OBJETIVO GENERAL

Diseñar una comunidad virtual de aprendizaje en la institución educativa usando entornos virtuales, que contribuya al fortalecimiento de competencias profesionales, a partir de interacciones y de trabajo colaborativo entre docentes en un contexto de educación a distancia.

IV. ORGANIZACIÓN DE LA COMUNIDAD VIRTUAL DE APRENDIZAJE

| Actores | Roles | Funciones |
|-------------------------------|--|---|
| Facilitador/Tutor Virtual | Su rol principal es dinamizar las interacciones entre los participantes y organizar las actividades | Facilitar la interacción entre los participantes |
| Los miembros de la comunidad. | Es el rol que tienen todos los miembros de la comunidad | Su principal función es colaborar con esta. |
| Los líderes de la comunidad. | Tienen como rol plantear los tópicos o temáticas | Establecen las reglas de la comunidad y serán los primeros dinamizadores de la comunidad. |
| Los moderadores. | Cumplen el rol de asegurar los flujos de comunicación entre los miembros y de cuidar que los mensajes sean apropiados de acuerdo al tema que se esté abordando en los medios digitales que se administra en la web o en la red social de la comunidad, | Puedes asumir también funciones de dinamizador de la comunidad. En un inicio puede ser una sola persona, pero según crezca la red puede haber varios moderadores. |
| El documentador. | Tiene el rol de documentar toda la información. | Es el responsable de documentar toda la información relevante generada para y dentro de la comunidad |

V. PLANIFICACIÓN DE REUNIONES DE TRABAJO COLABORATIVO

| Meta año 2022 | Reunión de Trabajo colaborativo | Producto | Responsables | Cronograma |
|---|---|---|----------------------------------|--------------|
| <p>Crear la primera comunidad de aprendizaje virtual en la institución educativa abocada a compartir estrategias e información para lograr aprendizajes autónomos en los estudiantes en entornos de aprendizaje a distancia y mixtos.</p> | <p>Jornada de sensibilización para integrar una comunidad de aprendizaje virtual a nivel de I. E., a través de una reunión en Zoom.</p> | <p>Acta de reunión, formulario de asistencia.</p> | <p>Directivos</p> | <p>Marzo</p> |
| | <p>Organizar al equipo y designar funciones y responsabilidades</p> | <p>Acta de formación del equipo CVA Organigrama de funciones y listado de responsabilidades.</p> | <p>Directivos</p> | <p>Marzo</p> |
| | <p>Identificar las necesidades de formación en la modalidad a distancia</p> | <p>Listado de necesidades de formación en el contexto de educación a distancia.</p> | <p>Directivos Equipo CVA</p> | <p>Abril</p> |
| | <p>Formulación de la identidad, propósito, definición de etapas y actividades</p> | <p>Plan de trabajo general considerando identidad, propósito, etapas, actividades a realizar, y sus responsables.</p> | <p>Directivos Equipo CVA</p> | <p>Abril</p> |
| | <p>Redacción de políticas y lineamientos de trabajo de la comunidad</p> | <p>Lineamientos de trabajo CVA</p> | <p>Directivos Equipo CVA</p> | <p>Abril</p> |
| | <p>Seleccionar la plataforma virtual</p> | <p>Plataforma virtual de trabajo</p> | <p>Directivos Equipo CVA</p> | <p>Abril</p> |

| | | | |
|---|--|--------------------------|-------------------|
| y herramientas de trabajo. | de la comunidad de aprendizaje virtual. Plan de trabajo donde se incorpora la plataforma seleccionada | | |
| Exploración de la plataforma digital y/o herramientas digitales seleccionadas | Ficha descriptiva de la plataforma digital. Exploración de la plataforma y/o herramientas | | Abril |
| Definir la estructura que dará cuerpo a la comunidad en la virtualidad | Esbozo de la estructura CVA Sitio web, grupo en redes sociales, carpetas compartidas de cómo serán soportadas las temáticas y discusiones, eventos se desarrollarán | Directivos Equipo CVA | Mayo |
| Definición de las temáticas, procesos de trabajo y colaboración que se interesan desarrollar y actividades educativas primarias | Tópicos o temáticas Reglas de la comunidad Necesidades formativas priorizadas | Directivos Equipo CVA | Mayo |
| Organizar las temáticas de trabajo en la plataforma virtual | Foros y carpetas de la comunidad de aprendizaje virtual. | Directivos Equipo CVA | Mayo Diciembre |
| Socialización en línea | | | |
| Desarrollo de | Guion | Directivos | Mayo |

| | | | |
|--|---|--------------------------------------|-----------|
| las temáticas programadas | Protocolo de reunión virtual Ruta de trabajo Agenda de la RTC Ficha de evaluación Actas | Equipo CVA | Diciembre |
| Desarrollo de eventos de intercambio y promoción de la comunidad. | Agenda Invitaciones virtuales Actas | Directivos Equipo CVA | Junio |
| | | | Diciembre |
| Actualización permanente de espacios e información. | Ruta de trabajo Material didáctico Ficha de seguimiento | Directivos Equipo CVA | Junio |
| | | | Diciembre |
| Seguimiento y monitoreo al trabajo o aprendizaje de los miembros de la CVA | Ficha de seguimiento y monitoreo Matriz del consolidado de seguimiento y monitoreo | Directivos Equipo CVA | Mayo a |
| | | | Diciembre |
| Sistematización y publicación de proyectos | Sistematización de la experiencia Publicación y difusión virtual Actas | Directivos Equipo CVA Docentes | Julio |
| | | | Diciembre |
| Exposición de avances y resultados de la comunidad virtual de aprendizaje | Acta de balance general Compromisos | Directivos Equipo CVA | Diciembre |

VI. DESARROLLO DE LAS REUNIONES DE TRABAJO COLABORATIVO

| | |
|---|---|
| Reunión de Trabajo Colaborativo N°3: Identificar las necesidades de formación en la modalidad a distancia. | |
| Propósito | ✓ Identificar los intereses, necesidades y problemas en el contexto de trabajo educativo de los miembros de la futura comunidad virtual de aprendizaje. |

| | |
|---|---|
| | ✓ Caracterizar al tipo de usuario de la comunidad virtual de aprendizaje. |
| Duración | 120 min |
| Insumo | <ul style="list-style-type: none"> - Ficha de seguimiento al docente - Cuadro de sistematización y consolidación del desempeño docente - Bitácora |
| Docentes | <ul style="list-style-type: none"> - - - - - |
| Información que se analizará | <ul style="list-style-type: none"> - Resultados del seguimiento a los/las docentes - Tarjetas metaplan - Mapa de la empatía |
| Recursos y materiales | <ul style="list-style-type: none"> - Cartel con los propósitos del taller. - Tarjetas de colores, papelotes y plumones - Tablero visual - Cortometraje "La caja" - Cuartillas de papel bond - Formulario virtual - Cinta masking tape - Papelotes |
| BLOQUE I | |
| ACCIONES: | |
| 1. Bienvenida de parte del directivo o directiva y presentación de propósitos | 5 min |
| <ul style="list-style-type: none"> - El/la directivo/a genera un espacio cordial de bienvenida y agradece la participación de las y los docentes. - Toma lista o verifica asistencia. - Pide a las y los docentes tener el material en el que recopilaron sus anotaciones en relación al diálogo reflexivo. - Se presenta la agenda de la reunión y presenta en un cartel los propósitos esperados. | |

| 2. Reflexionamos sobre los resultados del seguimiento al/la docente | 60 min |
|---|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> - El/la directivo/a señala que se analizarán las evidencias, mostrando la matriz de sistematización u otra fuente de información que quiera compartirse. - El/la directivo/a solicita que uno/a o más docentes comenten algunas ideas generales acerca de las evidencias que han identificado a partir de preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué nos dice esta información? • ¿Qué impresiones nos da? • ¿Qué fortalezas han identificado en la práctica docente? • ¿Qué necesidades de formación se tiene? - El directivo/a establece una conversación con los participantes sobre las fortalezas y necesidades identificadas, señalando que ello nos permitirá plantear acciones y compromisos de mejora. - El documentador toma nota de las fortalezas y necesidades identificadas. - El/la directivo/a pega en la pizarra/pared 4 tarjetas metaplan y solicita a los docentes responder a las preguntas que se encuentran anotadas en ellas. <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9e1f2; padding: 5px; width: 45%;">¿Qué se necesita aprender en el contexto de la I. E. y del aprendizaje a distancia?</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #d9ead3; padding: 5px; width: 45%;">¿Qué problemas se está experimentando/enfrentando en la educación a distancia?</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; background-color: #fce4d6; padding: 5px; width: 45%;">¿Sobre qué aspectos podría tratar la comunidad de aprendizaje virtual?</div> <div style="border: 1px solid black; background-color: #fff2cc; padding: 5px; width: 45%;">¿Cómo debería desarrollarse la comunidad de aprendizaje virtual?</div> </div> <ul style="list-style-type: none"> - Cada docente recibe 4 tarjetas para responder a cada pregunta. - Los/las docentes pegan sus tarjetas donde corresponde (según el color). - El directivo/a con la participación de los asistentes agrupan las tarjetas con respuestas similares. A partir de ello se elabora un listado de intereses y necesidades formativas de los miembros de la comunidad de aprendizaje virtual, así como de la problemática identificada en este contexto. - Del mismo modo, se lista los aspectos que se pueden tratar en la Comunidad Virtual de aprendizaje. - Considerando las repuestas de la tarjeta amarilla se plantean acciones a realizar para el desarrollo de la comunidad, completando el tablero visual CVA. | |

| <table border="1" data-bbox="312 277 1091 418"> <tr> <td data-bbox="312 277 746 342">Acciones para el desarrollo de la comunidad</td> <td data-bbox="746 277 873 342">Implica</td> <td data-bbox="873 277 1091 342">Tareas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="312 342 746 380"></td> <td data-bbox="746 342 873 380"></td> <td data-bbox="873 342 1091 380"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="312 380 746 418"></td> <td data-bbox="746 380 873 418"></td> <td data-bbox="873 380 1091 418"></td> </tr> </table> | Acciones para el desarrollo de la comunidad | Implica | Tareas | | | | | | | | | | |
|--|---|--------------------|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Acciones para el desarrollo de la comunidad | Implica | Tareas | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| BLOQUE II | | | | | | | | | | | | | |
| ACCIONES: | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Identificar el perfil básico de los usuarios | 15 min | | | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - El/la directivo(a) solicita a los participantes completar los datos en el formulario virtual (conectividad, correo electrónico, número de celular, entre otros datos) <table border="1" data-bbox="304 828 1102 994"> <thead> <tr> <th data-bbox="304 828 609 862">Apellidos y nombres</th> <th data-bbox="609 828 853 862">Número de celular</th> <th data-bbox="853 828 1102 862">Correo electrónico</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="304 862 609 902"></td> <td data-bbox="609 862 853 902"></td> <td data-bbox="853 862 1102 902"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 902 609 943"></td> <td data-bbox="609 902 853 943"></td> <td data-bbox="853 902 1102 943"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="304 943 609 994"></td> <td data-bbox="609 943 853 994"></td> <td data-bbox="853 943 1102 994"></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> - Las y los docentes ingresan al formulario y completan la información solicitada (tienen computadora; usan mensajería instantánea, como WhatsApp o Telegram; emplean videoconferencia, como Zoom o Google, otros medios o herramientas que utilizan) para el perfil básico de los usuarios. - Envían el formulario virtual. | Apellidos y nombres | Número de celular | Correo electrónico | | | | | | | | | | |
| Apellidos y nombres | Número de celular | Correo electrónico | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Caracterizar al grupo de la comunidad virtual | 40min | | | | | | | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Las y los docentes observan el cortometraje “La caja” https://youtu.be/nWh5MHf7wxQ - Las y los docentes responden a las preguntas: ¿De qué trata el vídeo? ¿Por qué el hombre decide no echar al ratoncito de la casa? ¿Qué le hace cambiar de opinión? ¿Por qué cambia tanto su actitud hacia el animal? ¿Qué podemos aprender de esa historia? ¿En qué situaciones de nuestra vida actuamos como este hombre...o cómo el ratón? - Comentan sobre situaciones de la vida diaria donde se pone en práctica la empatía. - El directivo/directiva solicita a los docentes completar el mapa de empatía. | | | | | | | | | | | | | |

| | |
|--|--|
| <p>¿Qué piensa y siente? ¿Qué es lo que le importa, qué les preocupa, cuáles son sus inquietudes y aspiración?</p> | |
| <p>¿Qué oye? ¿Cuáles personas e ideas que le influyen? ¿Quiénes son sus referentes? ¿Cuáles son sus temas favoritos? ¿Qué medios de comunicación consume?</p> | <p>¿Qué ve? ¿Cómo es el mundo en que la y el docente vive? ¿Cómo son sus amigos y colegas? ¿Qué es lo más común en su cotidiano y de su I.E.? ¿Cuáles son sus fuentes de información?</p> |
|  | |
| <p>¿Qué dice y hace?</p> | |
| <p>¿Cómo son las rutinas, espacios de interacción y ocio tanto en su I. E. como en su familia en este momento?</p> | <p>¿Cómo es actualmente su experiencia respecto a su familia, trabajo y espacios de educación y formación? ¿Cómo maneja la educación a distancia?</p> |
| <p>Esfuerzos Listar los miedos, frustraciones y observaciones a obstáculos principales para desarrollarse personalmente y profesionalmente</p> | <p>Resultados Listar los indicadores de éxito, estrategias que le permitirían llegar a los resultados deseados que se desean obtener</p> |

- Los docentes comparten libremente sus impresiones.
- Entregan sus producciones que servirán para la elaboración de la caracterización de las y los docentes de la Institución Educativa.
- Para finalizar el directivo/a solicita a los participantes que si tuvieran algunas recomendaciones o inquietudes las escriban en tarjetas para ser considerada o tratada en la siguiente reunión.

*El equipo CVA elaborará con toda la información recogida la caracterización de las y los docentes de la IE.