



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

UN MODELO PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE EN LAS PYMES BASADO EN LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

“Nunca enseñé nada a mis alumnos, solo intento crear las condiciones en las que puedan aprender.” Albert Einstein

Introducción

Uno de los principales retos en la formación permanente en el contexto profesional es lograr compaginar las necesidades de formación con las exigencias de la actividad diaria. Esto es especialmente importante en el contexto de la pequeña y mediana empresa, en el que la falta de tiempo y recursos dificulta mucho la participación en actividades de formación. Es más, las características muy particulares de este tipo de empresa hacen que muchos productos de formación no se ajustan a sus necesidades. Nuestras investigaciones, en un proyecto financiado por la Comisión Europea (ICT SME), nos llevaron además a la conclusión, entre otros resultados, de que los enfoques de aprendizaje formal (centrado en cursos) son, en muchos casos, poco apropiados para el contexto PYME.

Esto no quiere decir sin embargo que no exista el aprendizaje en este contexto, sino que normalmente el aprendizaje tiene un carácter informal y “situado”. Las características de este tipo de aprendizaje tienen mucho en común con el aprendizaje que tiene lugar en las comunidades de práctica. Esta conclusión nos llevó a diseñar el proyecto que describimos en esta ponencia, llamado “Work and Learn Together” (Trabajar y Aprender Juntos), que se está llevando a cabo en siete países Europeos distintos, en el que nos proponemos desarrollar un modelo para facilitar el aprendizaje para el contexto PYME basándonos, aunque con determinadas adaptaciones para adecuarlo al contexto, en el concepto de comunidad de práctica. Para solucionar los problemas relacionados con el problema de falta de tiempo al que se enfrentan los trabajadores de las PYME, nos propusimos además que fuera un modelo principalmente virtual.

El objetivo final del proyecto es que este modelo, que se está experimentando actualmente en PYMES del sector turístico, sirva para facilitar la formación permanente en este contexto. El proyecto planteó primero el desarrollo de un modelo apropiado, luego se han empezado a llevar a cabo experiencias con el modelo en el sector turístico, con el objetivo de extender finalmente el modelo a otros sectores en fases siguientes.

La cita de Einstein del principio de este documento es importante. Lo que buscábamos crear es un modelo que sirva como marco para facilitar el aprendizaje, en las palabras de Einstein, las “condiciones” en las que se puede aprender.

Esta ponencia describe las primeras fases del proyecto; el desarrollo del modelo inicial y los inicios de su implementación, y describe los resultados preliminares de estas fases.



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Reflexiones iniciales

Al principio del proyecto identificamos una serie de dificultades que surgían a la hora de plantear el desarrollo de un modelo para facilitar el aprendizaje que se basara en el concepto de la comunidad de práctica, que describimos a continuación.

1. El término comunidad está sobre-utilizado. Esto se debe parcialmente al hecho de que el término se usa para describir cualquier tipo de trabajo “colaborativo”, y parcialmente por cuestión de “modas”. Sin embargo es necesario reconocer que mucho de lo que se describe como comunidad no se acerca al concepto real. El término ha sido utilizado para describir casi cualquier tipo de trabajo en grupo, por muy débiles que sean los vínculos entre los participantes, y por muy reducida la actividad que tenga lugar dentro del grupo. Esta tendencia ha llevado a una devaluación del término. Por lo tanto es necesario delimitar nuestra concepción de comunidad, y este documento en la siguiente sección pretende hacer esto.
2. Dicho esto es importante reconocer las dificultades que supone definir el término, ya que el hecho de que su uso en diferentes contextos ha llegado a producir una gran gama de diferentes definiciones, que han erosionado el concepto con el tiempo. Éstos incluyen, además de las comunidades de práctica, las comunidades de aprendizaje, las comunidades de interés, las comunidades dinámicas, las comunidades virtuales etc. y el solapamiento entre conceptos es a menudo considerable, lo que lleva a cierta confusión. Nuestro proyecto se centra en las comunidades de práctica, tanto porque es un concepto derivado principalmente de la observación de actividad en el lugar de trabajo, como porque centra la atención de manera explícita en el aprendizaje situado en el contexto de la participación en la comunidad. Sin embargo nuestra exploración del concepto también examinó algunas otras ideas que desde nuestro punto de vista aportan mecanismos posibles que son aprovechables en el proceso de la articulación del aprendizaje dentro del contexto del PYME.
3. Relacionado con este problema hay otra distinción que se ha de hacer, dentro del contexto del aprendizaje en sí mismo. Es necesario distinguir entre la comunidad de aprendizaje y la comunidad de práctica, y esta distinción se localiza en la diferencia entre la aprendizaje informal, (no planificado) que tiene lugar en las comunidades de práctica, y la naturaleza estructurada de la comunidad de aprendizaje, y en especial la comunidad de aprendizaje. Además hay que destacar que en los términos más estrictos las comunidades de práctica no se pueden crear; en la bibliografía clave no se describe su creación, sino se encuentran o se identifican, y emergen solos. Esta consideración es muy importante, ya que, como veremos, nuestra intención no es crear una comunidad práctica, sino facilitar las condiciones en las que algo que se asemeja a una comunidad de práctica, aunque con ciertas diferencias derivadas de la naturaleza del contexto del PYME, puede llegar a aparecer.
4. También es importante tener en cuenta los comentarios de Kimble y Hildreth (2004) con respecto al uso las comunidades en contextos de negocios; la naturaleza caótica y en formal de la comunidad de práctica no casa bien con el



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

enfoque jerárquico y normalmente orientado a tareas que caracteriza mucha actividad empresarial. “Los resultados de una comunidad son impredecibles” y por esta razón es posible que el concepto no se perciba con buenos ojos, especialmente en contextos con una fuerte orientación a resultados como la pequeña y mediana empresa, en el que hay muy poco espacio para la experimentación. Sin embargo, como respuesta a esta consideración debería notarse que, quizás a pesar de sí mismo, en los contextos de negocios sí encontramos muchos de los comportamientos que se encuentran en las comunidades de práctica. Además es importante recordar que muchos de los casos mencionados en la bibliografía clave que trata de las comunidades de práctica (Orr, 1987, 1990, Lave and Wenger, 1991, Brown and Duguid 1991) provienen de contextos empresariales. De todas maneras, este es un aspecto a tener en cuenta, y las resistencias que se pueden encontrar pueden ser importantes a la hora de plantear un modelo para el aprendizaje basado en la comunidad de práctica en el contexto PYME.

5. También hay que destacar que muchas empresas pequeñas suelen considerarse a sí mismos como inmersos en un contexto de competencia permanente. Cabe comentar que dentro nuestras investigaciones los tipos de colaboración que caracterizan a las comunidades, especialmente aquellas que tienen lugar fuera de la organización, muchas veces fueron considerados por empresarios de la pequeña y mediana empresa como irrelevantes o desventajosos.
6. Por ultimo, tanto Kimble y Hildreth (2004), como Lueg (2004) señalan la importancia de la co-locación como elemento fundamental en las comunidades de práctica y estos autores se preguntan si es posible un modelo de comunidad de práctica en línea. Se podría pensar que esta consideración se encuentra contestado por la cantidad de comunidades en línea que ya existen, y que son mencionados por otros autores, por ejemplo Preece y Maloney-Kirchmar (2005) quienes, citando Amy Bruckman, comentan que la fuerza y la naturaleza de las relaciones en línea superan a las dificultades relacionados con la ausencia de la presencia social que proporciona la co-locación. Sin embargo, nuestra opinión es que es una consideración que es especialmente válida en el contexto del PYME (y más aún en algunas de las culturas de alto contexto en que participan en este proyecto) en el que se da mucha importancia al contacto personal. También es importante mencionar que en muchas comunidades virtuales (especialmente las comunidades de interés) las motivaciones por la participación son bastante distintos a los que pueden encontrarse en un contexto laboral.

Estas consideraciones iniciales nos indicaron que el uso de un modelo de aprendizaje basado en el concepto de la comunidad de práctica necesitaba de una exploración inicial de la bibliografía sobre las comunidades de práctica, y que, aunque pareciese a primera vista prometedora la idea, debía plantearse con sumo cuidado. Por tanto procedimos a un análisis detallada de la bibliografía y de la posible relevancia de este modelo para facilitar el aprendizaje en el contexto de la pequeña y mediana empresa. Vimos especialmente que iba a ser muy importante identificar y comunicar el valor de la participación a los usuarios potenciales. Sin embargo, a pesar de las dificultades percibidas, era evidente que los enfoques de aprendizaje formales y el uso de las



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

tecnologías en el aprendizaje no han proporcionado soluciones importantes para los PYMES. Por tanto decidimos seguir adelante en el desarrollo de este modelo, que pretende proporcionar un modelo para el aprendizaje más apropiado para este contexto

Teoría – Las Comunidades de práctica y las Teorías de Aprendizaje Social

La comunidad de practica

Aunque existen trabajos anteriores preliminares, el desarrollo clave del concepto de la comunidad de práctica tiene lugar en el trabajo de Lave y Wenger (1991) y trabajos posteriores de Wenger (1998). En estos trabajos el aprendizaje se entiende principalmente como un proceso que supone la participación social. Es importante reconocer que este concepto se sitúa dentro del contexto de la teoría del aprendizaje social, que se deriva del trabajo de Bandura (1977) en este campo, y del enfoque de Vygotsky (1978) que pone énfasis en la interacción social como un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo.

Las ideas de Wenger pueden entenderse como herederos de estas diferentes corrientes de pensamiento, en las que el aprendizaje se entiende como parte de un proceso más amplio en el que la individuo participa activamente en una comunidad de práctica. Esta idea es clave para nuestro enfoque; los procesos de aprendizaje informal se pueden entender como parte de la actividad laboral diaria del individuo, son parte integral de su participación en su comunidad. El modelo que proponemos busca facilitar y apoyar a estos procesos. Se trata de aprender dentro del propio contexto, en vez de salir de ello a una aula para aprender sobre ello de forma abstracta. El concepto de la comunidad de práctica ilumina estos procesos y nos indica maneras de facilitar y apoyar los procesos. Sin embargo cabe destacar que la importancia del contexto en cada caso hacen que el marco teórico de adaptamos inicialmente tenía que entenderse como provisional, ya que sólo adquiriría su forma definitiva en la práctica, mediante la interacción de los participantes.

Existen varias definiciones de la comunidad de práctica, además de muchos otros tipos de comunidad que tienen cierta relación con el concepto. Una definición que nos sirvió como punto de partida se encuentra en el trabajo de Wenger, McDermott y Snyder (2002); en el que se define como un grupo de personas que comparten “una preocupación, un grupo de problemas, o una pasión por un tema, y que profundizan en su conocimiento y pericia en este campo mediante la interacción continua”. El énfasis en la profundización del conocimiento es importante. Como en todo el trabajo de Wenger, el aprendizaje se concibe como parte integral de la comunidad y ocurre dentro de un contexto de interacción y participación. Este fue nuestro punto de partida.

En el trabajo de Lave y Wenger⁽¹⁹⁹¹⁾ la comunidad de práctica se concibe como el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje situado, y a partir del concepto del aprendiz los autores derivan el concepto de la “participación periférica legítima” que entienden como el mecanismo clave por el cual el individuo, situado dentro de un contexto determinado, aprende de este contexto, mediante la participación en un “sistema de actividad con comprensión y significados compartidos”. Es decir, mediante la participación en la actividad de la comunidad, y la interacción durante este proceso con otros que pueden ser más o menos conocedores del campo, el individuo aprende



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

progresivamente a “hablar el idioma” de la comunidad y a participar plenamente en su actividad. De esta manera progresa paulatinamente, pasando de la periferia hacia el centro de la comunidad. Es importante recordar que los papeles no son fijos y que por tanto la participación de un individuo determinado en cualquier momento puede ser más o menos central; puede por ejemplo ocurrir que aquellos que son a primera vista expertos dentro la comunidad se encuentran aprendiendo de otros sobre un determinado aspecto de la actividad de la comunidad, como por ejemplo una nueva tecnología.

Wenger identifica tres elementos fundamentales en la comunidad de práctica:

- ❑ Compromiso mutuo – la comunidad emerge en torno a unas acciones e ideas comunes. Los miembros se comprometen los unos con los otros e interactúan en torno a estos elementos compartidos. La comunidad se define en función de esta interacción.
- ❑ Empresa conjunta – además de la responsabilidad compartida, Wenger enfatiza que compartir objetivos supone una renegociación continua de estos.
- ❑ Repertorio compartido – este elemento incluye todos los comportamientos de la comunidad: rutinas, procesos, conceptos, símbolos etc. que la comunidad adquiere a lo largo de su existencia; puede entenderse como una cultura común.

Estos elementos se relacionan estrechamente con la comprensión del aprendizaje social propuesta por Wenger, compuesta por una serie de perspectivas que se solapan: aprender haciendo y por la experiencia (la práctica en sí y el repertorio compartido), aprender entendido como el adquirir una identidad y pertenencia (compromiso mutuo como miembros de la comunidad), y el aprendizaje entendido como experiencia (repositorio compartido, empresa conjunta, y la co-construcción del significado). Estas diferentes perspectivas abarcan las diferentes maneras por las cuales los individuos aprenden dentro la comunidad y es importante reconocer que no son fácilmente separables, uno o más de ellas puede estar presente en cualquier momento en la vida de un individuo dentro de la comunidad.

Otros autores, Brown and Duguid (1991), trabajando con investigaciones etnográficas realizados por Orr (1990), se centran, en vez de en la naturaleza la comunidad, en los mecanismos por los cuales el conocimiento se crea dentro de la comunidad. Al igual que Wenger destacan tres elementos básicos:

- ❑ La narrativa – anécdotas que funcionan de forma similar al repertorio compartido mencionado por Wenger - sirven como contexto o trasfondo de la comunidad y como fuentes de aprendizaje.
- ❑ La colaboración – se puede entender como el proceso de compartir prácticas comunes. Vemos paralelos con la descripción de la empresa conjunta en Wenger.
- ❑ El constructivismo social – mediante el compromiso mutuo dentro la comunidad y la práctica compartida, los participantes pueden construir nuevas formas de comprender su realidad.



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Es importante notar el solapamiento entre conceptos. Mediante unas relaciones informales los significados y conceptos se validan, se definen y se comparten en un proceso continuo de negociación. Estos autores enfatizan la complejidad de la interacción en este contexto. Encontramos una constelación de términos solapados con límites poco definidos, aunque hay que destacar que esa misma falta de definición es un elemento que contribuye a la fluidez de la interacción dentro la organización. Esto es un hecho importante, ya que la naturaleza de los conceptos aquí definidos, mientras sí son útiles para iluminar conceptos e indican posibles enfoques del aprendizaje, no tiende a llevarnos a definiciones que se puedan concretar nítidamente de antemano. La complejidad inherente de la interacción hace que definiciones de este tipo solo pueden ir tomando forma dentro de la práctica misma, y en la comunidad y en su contexto su flexibilidad resulta más útil que las definiciones cerradas. Vimos que esta flexibilidad, acompañado de un proceso de diseño abierto serían aspectos fundamentales a tener en cuenta.

Se ha escrito mucho sobre comunidades, y el alcance de esta ponencia no permite un análisis más detallada de la evolución del concepto, sin embargo como hemos mencionado en nuestra introducción hay una gama amplia de términos que tengan que ver con él concepto central de comunidad, además de una amplia gama de perspectivas desde las cuales la idea se ha examinado, incluidos la sociología, antropología, la psicología social y la lingüística, además del contexto empresarial. Mientras una definición precisa del concepto comunidad puede resultarnos elusiva, como apuntan Preece y Maloney-Kirchmar (2005), esto es algo inherente de la naturaleza de la comunidad ya que una comunidad no tiene límites claros. Mientras esta afirmación puede ser problemático desde un punto de vista académico, bajo el cual se podría exigirnos una mayor claridad teórica, para nuestro propósito las aportaciones derivadas de la bibliografía sobre la naturaleza en las comunidades, aunque no nos dejaban una definición clara a priori de la “comunidad”, especialmente en el contexto virtual, sí permitían identificar una serie de características que, combinadas de forma armoniosa, podían conformar un modelo para facilitar y apoyar el aprendizaje informal en nuestro contexto.

Principios de diseño de comunidades

La bibliografía sobre comunidades de practica proporciona una serie de principios que parecían importantes a la hora de plantear el cultivo de una comunidad de práctica. El trabajo de Wenger, McDermott y Snyder (2002) fue especialmente importante. Es importante destacar el título de este trabajo: el “Cultivo de las Comunidades de Práctica”. No se habla de creación y diseño, sino de cultivo y este término condicionó nuestro enfoque. Esos autores proponen siete principios importantes:

- Diseño abierto - las comunidades de práctica son sistemas dinámicas que evolucionan con el tiempo. El diseño de cualquier modelo propuesto por tanto debe ser lo bastante flexible como para adaptarse a los cambios. Además debe ser lo bastante abierto para facilitar ese cambio, en el sentido de que la estructura inicial se proponga facilita o actuaran como obstáculo a la emergencia de una comunidad “rica”.
- El diálogo - el diálogo entre las diferentes perspectivas, tanto las que se encuentran dentro como las que están fuera de la comunidad, es importante.



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Las aportaciones de las personas de fuera pueden enriquecer, refrescar y renovar la comunidad.

- La interacción - es importante que haya una gama de diferentes tipos de interacción, y espacios para ellos dentro la comunidad con diferentes niveles de formalidad, desde espacios públicos moderados a espacios privados más informales que permitan el desarrollo de una gama de diferentes niveles de interacción entre los participantes.
- Niveles de participación - de igual manera debe ser posible participar con diferentes niveles de intensidad, desde papeles centrales a papeles localizados en la periferia de la comunidad. Esta noción de la participación en la periferia se relaciona con la idea de la importancia de las perspectivas externas que hemos mencionado antes, y a la vez con la importancia de los límites poco definidos como parte intrínseca de la naturaleza de una comunidad. La opción de participación desde la periferia es tan importante para la comunidad como para el individuo.
- Valor - ya que las comunidades son por su naturaleza espacios voluntarios, el valor para el individuo de la participación es un factor clave, tanto para los miembros actuales como los miembros potenciales. Este aspecto cobra una importancia especial en el contexto de la pequeña y mediana empresa, en el que el tiempo que supone participar puede constituir un obstáculo importante. De ahí vimos que era fundamental que el valor añadido de la participación en la comunidad fuera evidente; era necesario que aunque el valor fuera haciéndose más evidente con el tiempo, se percibiesen ventajas claras desde el principio.
- Combinaciones de familiaridad y espontaneidad - es importante en la organización de la comunidad sea familiar para los participantes, y conforme vaya madurando que vayan desarrollándose modos familiares de comportamientos e interacciones. Sin embargo estos corren el riesgo de convertirse en rutinas, y por tanto es necesario también asegurar cierta espontaneidad mediante la organización, por ejemplo, de eventos específicos que rompan la rutina y mantengan la motivación de participar.
- El ritmo de la comunidad - cada comunidad encuentra su propio "ritmo", entendido como la frecuencia e intensidad de los eventos e interacciones, y la velocidad con la cual evoluciona a través de las diferentes etapas de su desarrollo. El corazón de la comunidad será constituido por una red de relaciones duraderas entre participantes, pero el ritmo de sus interacciones se ve afectado por el ritmo de los eventos dentro la comunidad, y esto a su vez será afectado por otros compromisos en las vidas de los participantes, que tendrán que tenerse en cuenta, especialmente en este contexto del PYME.

Daniel, McCalla y Schwier (2003) proponen una serie distinta, aunque parecida, de directrices. Su trabajo es interesante en tanto distingue entre las comunidades de práctica distribuidas de Lave y Wenger (1991) y las comunidades de aprendizaje virtuales. Ellos proporcionan una lista de los aspectos clave de las comunidades de práctica distribuidas, derivada del trabajo de Lave y Wenger, de esta manera:

- Interés compartida



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

- ❑ Identidad común
- ❑ Conocimientos e información compartida
- ❑ Participación voluntaria
- ❑ Definición autónoma de objetivos (y su evolución en el tiempo)
- ❑ Conciencia de los protocolos y objetivos sociales definidos por la comunidad
- ❑ Un sensación de pertenencia
- ❑ Medios efectivos de comunicación

Luego pasan a definir una serie fundamental de elementos de las comunidades de aprendizaje virtuales:

- ❑ El individuo: Las personas interactúan mientras buscan satisfacer sus propias necesidades o llevar a cabo papeles concretos dentro de la comunidad con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje.
- ❑ Contenidos: los individuos en las comunidades de aprendizaje virtuales tienen objetivos explícitos respecto a su aprendizaje en un dominio concreto de contenido.
- ❑ Propósito compartido: las personas se centran en una serie de intereses, necesidades, informaciones, servicios etc que les proporciona razones por pertenecer a la comunidad.
- ❑ Protocolos sociales: las comunidades de aprendizaje virtuales tienen supuestos tácitos, ritos, protocolos, reglas, y leyes que guían las interacciones entre sus miembros.
- ❑ La comunicación: las herramientas de comunicación se utilizan para apoyar y mediar la interacción social y para facilitar una “sensación del conjunto”.

La diferencia identificada por estos autores entre estos dos tipos de comunidad es importante, y lo incluimos en nuestro análisis para evitar confusiones en nuestros planteamientos. Las comunidades de aprendizaje virtuales tienen una relación muy estrecha con las comunidades de práctica distribuidas, en especial por su perspectiva socio-constructivista. Sin embargo es importante reconocer que hay diferencias importantes. Entre ellas está la naturaleza informal del aprendizaje que tiene lugar en las comunidades de práctica, mientras en las comunidades de aprendizaje se planifica el proceso. En las comunidades en práctica los objetivos son emergentes y se renegocian continuamente, mientras las comunidades de aprendizaje se organizan con anterioridad. Nuestras investigaciones anteriores nos indicaban que estas diferencias eran de vital importancia. Nuestro objetivo no era disfrazar un enfoque basado en “cursos” como un aprendizaje en “comunidad”, sino apoyar y facilitar los procesos de aprendizaje informales que ya tienen lugar en los PYMES, mediante la provisión de un modelo de aprendizaje que sirviese de marco que ayudaría a facilitar estos procesos.

Éstos autores también enfatizan otros dos elementos claves para el éxito de una comunidad, uno es que es vital que se desarrolle la colaboración que permita el intercambio de ideas y una sensación de pertenencia, y el otro es la importancia de la



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

confianza entre los miembros. Esta es otra diferencia con respecto a la comunidad de aprendizaje, en el que la naturaleza limitada de la colaboración hace que la confianza mutua es menos necesaria, aunque desde luego es positiva.

Otra autora interesante en este contexto, aunque su enfoque principal es la construcción de comunidades en línea en vez de la comunidad de práctica, es Amy Jo Kim (2000), quien proporciona una lista de principios de diseño sencillos que caracterizan las comunidades en línea "ricas". Los denomina "andamio social":

- ❑ Propósitos: toda comunidad necesita un propósito compartido claro.
- ❑ Lugar: las comunidades requieren espacios de encuentro, un grupo manejable de lugares familiares, que evolucionan con el tiempo
- ❑ Perfiles: es importante que los perfiles de los miembros de la comunidad sean disponibles para ayudar a promover la comunicación entre ellos y dar a la comunidad a una sensación de contexto e historia
- ❑ Papeles: debería haber una gama suficiente de papeles dentro la comunidad para las necesidades variadas de los miembros.
- ❑ Líderes: las comunidades deberían tener uno o varios líderes para organizar e integrar las actividades de los miembros, aunque no es necesario que lideren estas actividades.
- ❑ Normas: las comunidades necesitan normas, aunque el conflicto puede dar cierta energía también puede romper la comunidad, y aún que en las reglas sean mínimas son necesarias y pueden revisarse continuamente con la evolución de la comunidad.
- ❑ Eventos: los eventos proporcionan un ritmo a una comunidad y son claves en los procesos de socialización
- ❑ Ritos éstos pueden vincularse a los eventos o a otros procesos como por ejemplo en dar la bienvenida a nuevos miembros, sin embargo es aconsejable que emerjan de forma natural en vez de crearse.

Cabe notar aquí, como en el caso anterior, que esta lista, aunque tiene parecidos con la lista que se refiere a las comunidades de práctica, también exhibe importantes diferencias. Quizás la clave es que Kim entiende que una comunidad puede planificarse y construirse. Aunque nuestro enfoque se basa en el concepto de la comunidad de práctica, ya que este concepto refleja la realidad el aprendizaje que habíamos encontrado en nuestras investigaciones del aprendizaje en los PYMES, consideramos necesario incluir en nuestra revisión bibliográfica un examen de este tipo de comunidad, porque vimos que podrían haber elementos que servirían en la construcción de nuestro marco. En especial percibimos que las reservas de Kimble y Hildreth (2004) con referencia a las comunidades en práctica en los contextos empresariales apuntaban a que podría ser necesario incluir elementos más "dirigidos" como por ejemplo el liderazgo mencionado por Kim, especialmente en las fases iniciales de la implementación.



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Las comunidades de práctica - etapas de desarrollo

Wenger, McDermott and Snyder (2002), en su descripción del desarrollo de las comunidades de práctica, se refieren a tres etapas. Estas son similares al modelo de cinco etapas de Salmon (2002) de grupos de aprendizaje en línea:

- Formación: la etapa en el que la comunidad se inicia, se identifican intereses comunes y se forman relaciones. En esta fase es muy importante demostrar el valor potencial de la comunidad para los participantes. Esta fase es similar a las etapas de acceso y motivación y socialización en el modelo de Salmon.
- Integración en esta etapa la comunidad evoluciona inmadura y se centran en semanas concretas, intercambiando y co-construyendo el conocimiento, y desarrollando sus propias formas de colaboración. Corresponde a las etapas de intercambio de información ni construcción de conocimiento en el modelo de Salmon.
- Transformación: la última etapa puede ser una etapa en el que la comunidad desaparece, o se formaliza o evoluciona hacia una nueva comunidad. Corresponden a la etapa de desarrollo en el modelo de Salmon.

Evidentemente en el diseño de un marco para el aprendizaje basado en la comunidad práctica, la etapa clave en esa primera. Como hemos apuntado antes, el objetivo no es crear una comunidad sino las condiciones en las que una comunidad puede emerger, es decir un marco que facilita y apoya a los procesos de aprendizaje ya existentes. Mientras es necesario conocer las diferentes etapas de desarrollo para poder anticipar diferentes aspectos que puedan emerger, vimos que la etapa inicial era clave y que necesitaba una atención especial.

Ideas centrales – la estructura general del marco

Habíamos examinado dos grupos de bibliografía: primero la bibliografía referida al concepto la comunidad de práctica y después la bibliografía que describía diferentes aspectos que deberían tenerse en cuenta en el desarrollo y facilitación de las comunidades. El primer grupo nos aportó los elementos claves del concepto, mientras el segundo describía diferentes aspectos a tener en cuenta a la hora de crear nuestro modelo. Por tanto el primer grupo se puede considerar el norte, el segundo el mapa que nos permite llegar a este norte. Terminada la revisión bibliográfica identificamos una serie de ideas centrales que nos dieron la estructura general de nuestro marco.

Identificamos tres **elementos básicos** que están presentes en todas las diferentes descripciones de las comunidades de práctica. Todas son similares a la descripción original proporcionado por Wenger, y se relacionan con la identidad (compromiso mutuo) contexto (repertorio compartido) y objetivos (empresa conjunta). Éstos los consideramos fundamentales, ya que sin ellos veíamos muy improbable que los beneficios de un modelo basado en el concepto de la comunidad de practicar podrían lograrse. Además de ellos identificamos un aspecto mencionado tanto por Wenger, McDermott y Snyder, como Kimble y Hildreth, aunque desde perspectivas distintas; la motivación. En muchas comunidades los participantes pueden caracterizarse como auto-motivados, pero en el contexto de la pequeña y mediana empresa sería



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

arriesgado suponer esto. Por tanto es fundamental asegurar la motivación de los participantes. Wenger, McDermott and Snyder mencionan en el concepto de valor en este contexto. La participación en la comunidad ha de ser de alguna manera valioso para sus miembros, aunque este valor puede ser muy distinta para diferentes participantes. Daniel, McCalla y Schwier identifican la sensación de pertenencia muy importante, y esto también puede considerarse con fuente de valor. Nos resultaba evidente que este elemento eran clave en este contexto, en el que sin un valor claro percibido por los participantes potenciales sería muy difícil lograr la entrada de las personas en la comunidad incipiente, y más aún se permanencia.

Además de estos elementos básicos, identificamos una serie de recomendaciones que se derivan principalmente, aunque no exclusivamente, del segundo grupo de referencias bibliográficas. Se relacionan con el diseño y mantenimiento a las comunidades o en nuestro enfoque, su cultivo. Como hemos visto anteriormente existe una gama de diferentes vocabularios usados por los diferentes autores. Sin embargo esto se pueden agrupar en dos grupos principales. El primero de ellos, que denominaremos el “**marco**”, tiene que ver con la configuración del espacio en el que existe la comunidad; incluye aspectos relacionados con las herramientas utilizadas, y los espacios que se crean, además de las normas iniciales (consensuadas) que gobernarán el funcionamiento de la comunidad. Este concepto de marco sin embargo también puede entenderse como relacionado no solamente con la configuración del espacio virtual, sino también con su evolución en el tiempo, lo que puede llamarse marco temporal. Esto incluye tanto las etapas de desarrollo de la comunidad, como la historia compartida de la comunidad, sus ritmos e interacción, y la interacción entre los eventos familiares, los ritos y la actividad espontánea.

El otro grupo de recomendaciones se puede denominar “**presencia**”. Este grupo incluye los elementos relacionados con el diálogo y la interacción entre los participantes, en los diferentes papeles que adoptan en diferentes momentos. Éstos son aspectos que difícilmente se pueden definir de antemano ya que son emergentes, y condicionados por el comportamiento de los participantes y sus interacciones dentro de la comunidad. Desde el punto de vista de este proyecto los consideramos fundamentales, ya que constituían los procesos mediante los cuales el aprendizaje tendría lugar, a través de la participación en la comunidad.

El concepto de presencia lo dividimos en tres campos, siguiendo la línea de concepto de “Community of Enquiry” (comunidad de investigación) de Garrison y Anderson (2005), que, aunque se centra más en contextos de educación formal, nos proporcionó herramientas útiles para pensar en estos aspectos. La teoría habla de presencia social, presencia cognitiva y presencia docente. La presencia docente tiene muchas similitudes con nuestro concepto de “marco”, sin embargo nos pareció que la idea del docente en este contexto (aunque determinados participantes pueden en algo momento jugar un papel de “docente”) no casa bien con la naturaleza de la comunidad de práctica y parecían alejarnos de los procesos informales hacia contextos más formales.

La presencia social se describe como la capacidad de los participantes para expresarse dentro de la comunidad y existir ahí como personas reales, es decir la sensación de uno mismo y de otros dentro de la comunidad. Esto es algo que es especialmente importante en un contexto virtual, en el que este tipo de presencia



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

requiere una atención cuidadosa. No se puede dar por hecho, especialmente en el contexto de la pequeña y mediana empresa, donde muchos participantes pueden estar poco familiarizados con la tecnología, y hasta a veces incómodos con ella.

La presencia cognitiva se describe como la capacidad de construir significados mediante la comunicación sostenida. Esto se relaciona con la idea del aprendizaje mediante la participación (en este caso conversaciones) que se describe en el contexto de las comunidades de práctica. Nosotros lo vimos como un término que nos ayudaba a entender los mecanismos por los cuales el aprendizaje puede tener lugar en este contexto.

Estas agrupaciones de las ideas que habíamos encontrado en la revisión bibliográfica nos sirvieron para organizar las diferentes recomendaciones encontradas. Una reflexión muy importante que tuvimos que tener en cuenta era que, aunque en cierto modo podíamos hacer una configuración y diseño inicial del marco antes de empezar, especialmente en lo referente a la parte tecnológica, muchos aspectos y especialmente aquellos relacionados con la presencia sólo podían anticiparse en términos muy generales, ya que no se podían definir sin referencia a los participantes y sus identidades y contextos. Era imposible describir con antelación las características detalladas de la comunidad. Por tanto vimos que un enfoque apropiado para el diseño del modelo tendría que entender estas agrupaciones como puntos de partida para un proceso de diseño abierto y flexible, basado en la participación de los mismos participantes.

Este proceso se llevó a cabo mediante encuestas y entrevistas semi-estructuradas con los prospectivos participantes. Usamos las agrupaciones derivadas de nuestra revisión bibliográfica para definir una serie de preguntas que se contestaron mediante estas entrevistas. Este proceso se puede entender como un proceso de desarrollo participativo. Sin embargo entendemos que nuestro modelo provisional, es decir nuestro conjunto de agrupaciones de recomendaciones y directrices derivadas de la bibliografía, junto con el proceso de entrevistas es algo que se puede aplicar en una gran variedad de contextos. Constituye una manera de crear las condiciones para el desarrollo inicial de una comunidad de práctica en línea, que sirve de marco para facilitar y apoyar el aprendizaje informal.

Una síntesis – el desarrollo a partir del modelo provisional

Como hemos comentado, el proceso de desarrollo suponía la colaboración de los futuros participantes de la comunidad. Por ello el proceso que adoptamos se basó en entrevistas semi-estructuradas que exploraban las necesidades de aprendizaje y comportamientos actuales de los participantes. Estas entrevistas partían de una serie de preguntas derivadas de las diferentes agrupaciones identificadas mediante nuestra exploración bibliográfica. Las preguntas permitían identificar y profundizar en las necesidades de estos participantes potenciales de la comunidad. De esta manera se fue asegurando que las características del modelo inicial que se iba a implementar fueran apropiadas para la realidad de estas empresas y participantes. Las respuestas derivadas de estas entrevistas contribuyeron a la configuración de cada comunidad y su actividad inicial. A la vez hemos visto que el proceso de entrevistas tiene una gran importancia a la hora de interesar a los participantes y lograr su compromiso con la idea de la comunidad, es decir realizar la entrevista sirve de punto de partida para



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

demostrar el valor potencial que la participación en la comunidad puede tener para estos participantes.

Cabe destacar que esta parte del proceso es clave, y es lo que permite esperar que en un futuro este enfoque de desarrollo pueda generalizarse a otros contextos. Cada comunidad es distinta y por tanto también el proceso de desarrollo participativo. Sin embargo el proceso de entrevistas y el modelo inicial de agrupaciones que hemos diseñado permite facilitar este desarrollo en cualquier contexto. De hecho ya dentro del propio proyecto, en la Comunidad Valenciana, el trabajo realizado está facilitando el desarrollo de tres diferentes comunidades incipientes en PYMES del sector turístico, uno de los cuales se centra en el turismo rural, otro en las agencias de viaje pequeñas y de barrio, y el último en el uso de las nuevas tecnologías en el turismo. Estas comunidades están ahora mismo empezando a desarrollarse aunque, en el momento de escribir esta ponencia, es pronto para aventurarse a dar resultados. Sin embargo dentro un par de meses si se podrán dar unas indicaciones sobre el proceso de desarrollo que han seguido.

La estructura de las entrevistas tenía cinco partes. Las primeras dos partes se investigaban la naturaleza de la empresa, y las necesidades de aprendizaje de conocimientos de tecnología presentes en la empresa. Esta información ya se había recogido mediante encuesta, y en la entrevista se profundizaba en esta información. Las siguientes tres partes de la entrevista se centraban cada una en una de las tres agrupaciones de elementos mencionados anteriormente, es decir los elementos básicos de una comunidad de aprendizaje, el marco y el tema de presencia. Se describe en más detalle en la siguiente sección, sin embargo antes de continuar cabe comentar la naturaleza de estas entrevistas. La lista de preguntas servía como guión flexible a partir del cual se derivaban las preguntas concretas usadas en la entrevista, y en muchos casos fue necesario realizar más preguntas para así profundizar y explorar las respuestas concretas proporcionadas por los entrevistados.

Elementos Básicos

Como hemos indicado anteriormente existen tres elementos básicos en las comunidades de práctica: usando los términos de Wenger, estos son identidad (compromiso mutuo), contexto (repositorio compartido) y objetivos (empresa conjunta). Además de estos elementos hay que tener en cuenta la motivación y el valor potencial de la comunidad para los participantes prospectivos. Esta parte de la entrevista entonces buscaba respuestas relacionadas con estos asuntos, y las preguntas base que se utilizaron como punto de partida se derivaban de estas cuestiones:

- ¿Cuales son los intereses comunes de esta comunidad potencial? Esta información se iba recabando a partir de las respuestas conjuntas de los diferentes entrevistados. El proceso suponía no solo recoger los intereses del entrevistado, sino también explorar el posible interés que pudiese tener en temas mencionados por otros entrevistados.
- ¿Qué historia compartida y conocimientos compartidos puede llegar a tener una comunidad con estos participantes? Esta pregunta también suponía, además de la exploración de la situación de cada entrevistado y sus conocimientos, una exploración de la coincidencia de sus ámbitos de actuación y conocimientos con los de otros entrevistados.



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

- ¿Qué elementos de identidad comparten los participantes potenciales? Se buscaba aquí identificar, mediante el proceso de entrevista, elementos de un posible identidad compartida.
- ¿Cómo interactúan los miembros potenciales entre ellos en la actualidad? Aquí se buscaba identificar comportamientos actuales que podrían condicionar la naturaleza de las interacciones dentro de la comunidad.
- ¿Que podrían ser los objetivos compartidos y/o las necesidades de una comunidad de esta naturaleza? Se exploraba en especial las necesidades relacionadas con el aprendizaje y se buscaba identificar objetivos para estos participantes que serían posibles de lograr, teniendo en cuenta la situación y disponibilidad para participar de cada uno. Además se buscaba identificar qué tipos de actividad podrían ser factibles y motivadores para ellos.
- ¿Que otras fuentes de valor podrían haber para miembros está comunidad? Aquí se buscaba identificar aspectos que para estos participantes serían valiosos y que se podrían sugerir como parte de la actividad de la comunidad una vez estuviera en marcha.

Marco

El marco virtual incluye aspectos relacionados con los siguientes asuntos, en general de índole más práctico: las herramientas y el diseño del espacio que utilizará la comunidad. Se exploraban en esta sección los siguientes asuntos:

- ¿Qué experiencia entre los participantes de la actividad en línea? ¿Es positiva o negativa que problemas potenciales o resistencias pueden identificarse?
- ¿Hasta qué punto pueden necesitar los participantes apoyo técnico para usar las herramientas?
- ¿Aparte de las herramientas de software, qué recursos serían valiosos para los participantes?
- ¿Existe un conjunto identificable de normas y protocolos que serían aceptables inicialmente para los miembros de la comunidad?

El marco temporal abarca asuntos como la historia compartida, posibles eventos dentro la comunidad y el ritmo de la comunidad. Aspectos a explorar incluían:

- ¿Qué cantidad de tiempo podrán dedicar los participantes a la comunidad? ¿Con qué frecuencia podrán conectarse a la comunidad?
- ¿Existe entre los participantes una historia de actividades parecidas a las que tienen lugar en una comunidad, dentro o fuera del lugar de trabajo?
- ¿Existen eventos dentro la comunidad potencial que podría apoyarse o enriquecerse mediante la actividad en línea?
- ¿Qué tipos de actividad regular podrían considerarse valiosos por parte de los participantes?



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Presencia

En este contexto los asuntos a tratar incluían el fomento de la colaboración, la interacción y el dialogo, además de compartir información y conocimientos y el desarrollo de la confianza. Las preguntas base que se trataron fueron:

- ¿Existen líderes naturales dentro la comunidad que podrían atraer a otros participantes?
- ¿Existen expertos externos que podrían y estarían dispuestos a participar de forma esporádica en la actividad de la comunidad?
- ¿Existen participantes potenciales que tienen experiencia en la moderación, sea presencial o en línea?
- ¿Existen aspectos culturales o actitudes que puedan afectar a la participación en la comunidad?
- ¿Qué tipos de interacciones son más valiosos para los participantes?

Como hemos comentado antes, esta serie de aspectos sirvieron como base para las entrevistas. Vemos que el papel del entrevistador y del equipo investigador es un papel de “facilitador”, que intenta identificar elementos comunes que se pueden aprovechar para poder proponer actividades iniciales que motiven a la participación de estos miembros concretos, fomentando así la cohesión inicial. En cierto modo éste es el papel clave. Como hemos comentado los procesos de aprendizaje informal ya están presentes en la empresa, y el rol clave del equipo investigador no era crearlos, sino facilitar las condiciones para que pudiesen ser más ricas, más ágiles y más continuas, aprovechando sinergias entre los participantes que sin esta comunidad no existirían. Nuestra experiencia en este proyecto ha dado unos resultados prometedores; el proceso de desarrollo de los modelos iniciales en cada caso ha sido fluido y positivo. Esperamos dar detalles de la evolución de estas comunidades en breve.

Referencias bibliográficas

C.Kimble, P Hildreth (2004) *Communities of Practice: Going one step too far?* York, UK. Accessed 28/12/2005 <http://www.knowledgeboard.com/cgi-bin/library.cgi?action=detail&id=3597>

Orr, J. (1987) *Talking about Machines: Social aspects of expertise* Xerox Palo Alto Research Centre, Palo Alto, California, USA

Orr, J. (1990) *Collective Remembering: Remembering in Society in Sharing knowledge, celebrating identity: War stories and community memory in a service culture* (Ed. Middleton and Edwards) Sage Publications, Beverly Hills , California, USA

Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning :Legitimate Peripheral Participation* Cambridge University Press ; UK

Brown, J.S. and Duguid, P (1991) *Organizational learning and communities of practice: Towards a unified view of working learning and innovation*, Institute of Management



<http://www.virtualeduca.org>

PALACIO EUSKALDUNA, BILBAO 20-23 DE JUNIO, 2006

Sciences, Maryland USA. Accessed 28/12 /2005

<http://www2.parc.com/ops/members/brown/papers/orglearning.html>

Lueg, C. (2000) *Where is the action in virtual communities of practice?* Communication and Cooperation in Knowledge Communities, German Computer-Supported Cooperative Work Conference (D-CSCW), Munich, Germany. Accessed 28/12/2005
<http://www-staff.it.uts.edu.au/~lueg/papers/commdcscw00.pdf>

Preece, J. and Maloney-Kirchmar, D. (2005) *Online communities: Design, theory and practice*. Journal of Computer-Mediated Communication 10(4) article 1. Indiana, USA

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press, UK

Bandura, A. (1977) *Social Learning Theory* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, USA

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes* Harvard University Press, USA

Wenger McDermott and Snyder (2002) *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, USA

Daniel, McCalla and Schwier (2003) *Social capital in virtual learning communities and distributed communities of practice*. Canadian Journal of Learning and Technology, Canada

Kim, (2000) *Community Building on the Web* Peachpit Press: Berkeley, California USA

Salmon G. (2002) *E-tivities: the key to active online learning*. Kogan Page: London UK

[Garrison, D. R.](#), & [Anderson, T.](#) 2005 *Communities of Enquiry* University of Calgary, Canada Accessed 28/12/2005 www.communitiesofenquiry.com