

Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos

Sandra Sanz

Resumen

Según Wenger, McDermott y Snyder (2002) una comunidad de práctica (CP) es «un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada». Entre otros aspectos, el moderador es una pieza clave a la hora de garantizar el funcionamiento de las CP, sobre todo en el caso de las CP virtuales. Su misión es promover la participación y gestionar los contenidos intercambiados entre los miembros de la CP, identificar los contenidos relevantes y almacenarlos de manera adecuada para facilitar su recuperación. En el caso del grupo de gestión de la información de la UOC podemos apreciar cómo las tecnologías de la información y de la comunicación y el moderador ayudan a preservar la memoria de la CP.

Palabras clave

comunidades de práctica, gestión de contenidos, tecnologías de la información y de la comunicación, aprendizaje virtual, campus virtual

Abstract

According to Wenger, McDermott and Snyder (2002), a community of practice (CP) is «a group of persons sharing a concern, a set of problems or common interest in a subject, and who deepen knowledge and skill in this field through continued interaction». Among other aspects, the moderator is a key figure when guaranteeing the functioning of CPs, especially in the case of virtual CPs. The moderator's function is to promote participation and manage the contents exchanged among members of the CP, identify the important contents and store them in such a way that they can be retrieved. The case of the information management group of the *Universitat Oberta de Catalunya* is used to illustrate how information and communication technologies and the moderator help to preserve the memory of the CP.

Key words

communities of practice, contents management, information and communication technologies, virtual learning, virtual campus

INTRODUCCIÓN A LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

A Etienne Wenger se le puede atribuir el hecho de acuñar el concepto de comunidad de práctica (CP), que utilizó junto a Jane Lave (1991) en el libro publicado *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. En este trabajo se refleja la idea de que el aprendizaje implica participación en comunidad y que la adquisición de conocimientos se considera un proceso de carácter social.

Dicho de otro modo, por primera vez se pone de relieve la concepción del aprendizaje como un hecho colectivo frente a la idea clásica que lo limita a un proceso individual. A quienes también se les atribuye la paternidad del término –según algunos autores– es a John Seely Brown y Paul Duguid (1991), quienes en su artículo «Organizational learning and communities of practice» (*Organization Science* [vol. 2, n.º 1]) apuntan el término a través del estudio del caso de la empresa Xerox. Según estos autores, el análisis del trabajo cotidiano de los re-

paradores de fotocopiadoras de Xerox tuvo una vital importancia en la emergencia del término *comunidad de práctica*.

Posteriormente a estas dos publicaciones han sido muchos los autores que se han atrevido a definir el concepto de CP. Pero fue otra vez Wenger (1998) quien en su libro *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (Cambridge University Press) fijó las tres premisas o *dimensiones* –como él las denomina– en las que se asienta una CP: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Veámoslas una por una:

- Compromiso mutuo. El hecho de que cada miembro de la CP comparta su propio conocimiento y reciba el de los otros tiene más valor que el poder que, en otros círculos más clásicos, parece adquirir el que lo sabe todo. El conocimiento parcial de cada uno de los individuos es lo que le da valor dentro de la CP.
- Empresa conjunta. La CP debe tener unos objetivos y necesidades que cubrir comunes, aunque no homogéneos. Cada uno de los miembros de la CP puede comprender ese objetivo de una manera distinta, pero aun así compartirlo. Los intereses y las necesidades pueden ser distintos y, por tanto, negociados, pero deben suponer una fuente de coordinación y de estímulo para la CP.
- Repertorio compartido. Con el tiempo la CP va adquiriendo rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que ésta ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica.

Así pues, vemos cómo las CP son diferentes del resto de los equipos de trabajo de las organizaciones por diferentes razones. Consideremos, para empezar, por qué lo son de los grupos de trabajo convencionales: en primer lugar, el grupo-equipo de trabajo lo crea el director del departamento o del área para llevar a cabo un proyecto específico. Los miembros del equipo son seleccionados a partir de las aptitudes y experiencias que pueden apor-

tar a éste. Según Wenger y Snyder (2000), las CP, en cambio, son informales y se organizan ellas mismas, lo que no quiere decir que las CP sean equipos sin estructura: la tienen y ésta se basa en establecer sus propias agendas y elegir a sus propios líderes. Pero sí que es cierto que son mucho más flexibles. Las CP consiguen superar la lenta jerarquía tradicional, pero al mismo tiempo mantienen una forma organizacional más duradera –fuera de las fronteras estructurales tradicionales– que los cambios que pueda imponer la propia organización. Las CP tienen una habilidad que los equipos de trabajo convencionales no tienen y es la de poder establecer conexiones con personal de otros departamentos dentro de la misma organización (Lesser y Stork, 2001).

Resumiendo, una CP es «un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada» (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) y, como tal, no debe confundirse con el resto de grupos de trabajo, que son formales, que trabajan juntos por designación de un superior, para desarrollar un proyecto o trabajo concreto, y que están sujetos a la duración de ese proyecto, o trabajo, o a los cambios que puedan darse en la organización de la empresa.

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN Y LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Las CP pueden ser presenciales o virtuales. Cualquiera de los dos modelos, presencial o virtual, es igualmente válido, pero es fácil intuir que las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) pueden contribuir de manera positiva a la implantación y el desarrollo de las CP. Lesser y Stork (2001) apuntan estas cuestiones como ventajas que las TIC aportan a la práctica de estas CP:

1. Visibilidad del experto de cara a la CP. Probablemente por las veces que interviene (números de mensajes) o

por los comentarios que hacen el resto de los miembros sobre él, es mucho más fácil en un tipo de CP que utiliza como canal de comunicación las nuevas tecnologías identificar quién es el experto de la CP.

2. Mantener la memoria, por ejemplo, en temas de movilidad. El espacio de trabajo virtual común permite almacenar, organizar y descargar presentaciones, herramientas y otros materiales. Además, el sistema de repositorio y los metadatos permiten la identificación del autor del documento y facilitan la identificación del autor del documento, al mismo tiempo que el contexto en que se desarrolló, y refuerza la credibilidad y el valor del contenido.

3. Visibilidad de la CP. Permite entender el contexto a los nuevos incorporados. Con un simple vistazo, revisando los mensajes de la CP, un recién llegado puede captar y entender en qué consiste la actividad de la CP.

4. Relatos estructurados para preservar la memoria de la CP. Son relatos orales y entrevistas recogidos a través de tecnologías multimedia como audio o vídeo. En este apartado, los autores, haciendo un guiño al futuro, piensan en la posibilidad de dejar registros de conversaciones donde conservar el vocabulario (palabras, conceptos o símbolos) de cara a nuevos miembros (repertorio compartido de Wenger).

AGENTES QUE INTERVIENEN EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Pero no basta con la ayuda de las TIC para que una CP funcione. En el caso de las CP virtuales –más si cabe que en las presenciales– es necesaria la figura de un moderador-animador. Éste es el encargado de animar y dinamizar el enriquecimiento mutuo y el intercambio de experiencias. Este animador debe ser un miembro respetado de la CP; es fundamental que sea alguien perteneciente a la CP porque sólo un participante puede apreciar las cuestiones importantes que están en juego en la CP lo que es impor-

tante compartir, las ideas emergentes y, sobre todo, las personas que forman la CP y las relaciones que se crean y se pueden crear entre ellas (Vásquez, 2002).

Pero las funciones del moderador no se quedan ahí. Según Etienne Wenger *et al.* (2002), el moderador o *coordinador* (como él lo denomina) tiene las siguientes funciones clave:

- Identificar temas importantes que deben tratarse en el ámbito de la CP.
- Planificar y facilitar las actividades de la CP. Éste es el aspecto más visible del papel del moderador.
- Conectar informalmente a los miembros de la CP, superando los límites entre las unidades organizacionales, y gestionar los activos del conocimiento.
- Potenciar el desarrollo de los miembros de la CP.
- Gestionar la frontera entre la CP y la organización formal, como por ejemplo los equipos y otras unidades organizacionales.
- Ayudar a construir la práctica, incluyendo el conocimiento base, la experiencia adquirida, las mejores prácticas, las herramientas y los métodos, y las actividades de aprendizaje.
- Valorar la salud de la CP y evaluar las contribuciones de los miembros a la organización.

Un buen moderador de una CP tiene conocimiento y pasión por el tema de la CP a la que pertenece. Debe ser un miembro respetado por el resto de los integrantes del grupo pero, generalmente, no es el experto líder en su campo. Es importante que no se confundan los papeles, porque si el moderador es el líder puede provocar limitaciones en el número de intervenciones de los miembros del grupo. Así mismo, el moderador debe disponer de libertad para poder gestionar bien las intervenciones, distinguir las aportaciones interesantes, guardar los documentos adjuntos que se vayan presentando, realizar resúmenes periódicos, etc. Como ya hemos visto, las TIC proporcionan importantes ventajas a las CP virtuales y el moderador o coordinador debe saber aprovecharlas.

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN Y DE LOS CONTENIDOS DE LA COMUNIDAD

Dentro de una CP se puede generar información de distinta tipología que puede venir marcada por su origen o por la clase de contenido que se deriva del intercambio de información. El origen viene marcado por donde se genera la información (Duart, Lara y Saigí, 2003):

Áreas de comunicación:

- Asíncronas: correo electrónico, foros, listas de distribución.
- Síncronas: *chats*, videoconferencias, etc.

Áreas de edición de recursos de información. Espacio de edición y/o distribución de documentos, con variados formatos de salida (Word, pdf, html, mp3).

También es importante saber quién genera los contenidos. En las CP los generadores son todos los miembros de la CP sin distinguir categorías (salvo el moderador y los posibles líderes). Por último, también podemos clasificar la información por el análisis de los contenidos de los mensajes, que según McElhearn (1996) pueden englobarse en estas categorías básicas:

Intercambio de información. Bajo la fórmula de comunicación petición, respuesta y difusión, se han detectado tres subclases:

- Consulta de contenidos que se corresponden con los objetivos de la CP.
- Consulta de contenidos que no se relacionan con los objetivos de la CP.
- Consulta de actividades derivadas de los objetivos de la CP, como planteamiento de casos o propuestas de soluciones a los casos hipotéticos planteados.

Anuncio. Publicación de información de interés general, como por ejemplo presentaciones, problemas informáticos (software, hardware y plataforma), jornadas

y encuentros, mensajes de motivación, bibliografía, etc.

Ruido. Mensajes vacíos o repetidos.

Una vez hemos detectado el tipo de información y/o conocimiento que se puede encontrar una CP, será tarea del moderador-coordinador identificarla, clasificarla y gestionarla; esto es, asignar espacios oportunos para almacenar los documentos que los miembros de la CP adjunten a sus mensajes, realizar resúmenes periódicos de las intervenciones más interesantes, compilar un glosario de los conceptos derivados de la práctica de la CP derivados del repertorio compartido y preparar un espacio de recursos donde ofrecer listados de sitios web y bibliografía relacionada con el ámbito de la CP. En definitiva, toda la información debe quedar preparada para poder ser volcada en el repositorio del sistema de gestión de conocimiento general de la organización de manera que se pueda adaptar al sistema y sea fácilmente recuperable.

UN CASO INCIPIENTE DE COMUNIDAD DE PRÁCTICA VIRTUAL EN LA UOC

Veamos un ejemplo de una incipiente CP en el entorno de la UOC. Como ya es conocido, su modelo de aprendizaje, basado en una docencia totalmente virtual, se realiza a través de una plataforma (campus virtual) diseñada para este fin. El equipo docente es de diferente naturaleza: el profesorado a tiempo completo que se encuentra físicamente en la sede de la universidad y el profesorado a tiempo parcial (profesores-consultores y profesores-tutores) que colabora desde cualquier rincón de la geografía catalana o española. Los profesores-consultores son los encargados de la docencia en el aula con los estudiantes. Para llevar a cabo esta labor, los consultores (que es como habitualmente se les denomina) se valen de unos materiales didácticos desarrollados por un autor experto en la materia, un plan docente¹ sobre un calendario académico elaborado por ellos mis-

mos, unas guías de estudio (GES)² de los módulos del material de la asignatura, que también generan los propios consultores, y unas pruebas de evaluación continua (PEC),³ que también idean y redactan ellos. Además, se da la circunstancia, en no pocas ocasiones, que de una misma asignatura deriva más de un aula (circunstancia ésta que viene marcada por el número de estudiantes) y cada una de estas aulas tiene un consultor distinto. El modelo pedagógico de la UOC, que está centrado en el estudiante,⁴ no permite que el hecho de disponer de dos o más consultores que «imparten» una misma asignatura pueda afectar de ningún modo al alumno, por lo que los consultores de una misma asignatura deben trabajar en grupo para idear, generar y redactar los documentos que citaba anteriormente: planes docentes, GES y PEC. Además de estos documentos, el consultor debe realizar –ahora sí de manera individual– una serie de tareas comunes, algo pautadas pero más libres, que son el mensaje de bienvenida, dinamizar las aulas creando actividad en los foros o en los espacios de debate, animar a los estudiantes a seguir la evaluación continua, etc. Así pues, la comunicación entre los profesores responsables de las distintas asignaturas y los consultores debe ser constante y fluida, pues la labor de los primeros –entre otras– es que las premisas descritas más arriba se cumplan.

Todo esto provoca que el canal de comunicación y la principal herramienta de trabajo sea el correo electrónico que funciona a través de la propia plataforma. Así pues, el campus virtual de la UOC es a la vez espacio docente y espacio de trabajo interno. En muchas ocasiones, estas labores internas se desarrollan en lugares ideados para trabajar en grupo o las salas de consultores o tutores, donde los profesores (internos y externos, es decir, profesor propiamente dicho y consultor) confec-

cionan los planes docentes de las asignaturas, pulen aspectos de los materiales didácticos o mejoran cuestiones sobre los modelos de evaluación. Por ejemplo, en los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación por parte de algunos profesores es una práctica habitual. Es una manera de optimizar esfuerzos a la hora de dar directrices y de resolver cuestiones que surgen constantemente en un sistema que, por novedoso, es muy cambiante. Así mismo, es altamente positivo que el consultor de Cádiz y el de La Coruña se conozcan, que el grupo esté más cohesionado, que los consultores –que se encuentran lejos de la sede de la organización– se sientan amparados y acogidos, lo mismo que se pretende para los estudiantes que se encuentran en las mismas circunstancias pero que disponen de otros mecanismos diseñados para tal fin (como los tutores de inicio, los tutores de continuidad o todo el equipo de atención al estudiante). También que la manera de trabajar sea más o menos la misma independientemente de las asignaturas que estén cursando hace que los estudiantes reconozcan rápidamente los distintos documentos y se habitúen con comodidad a los diferentes elementos del aula.

De estas salas de consultores elegiremos el grupo correspondiente al área de asignaturas de gestión de la información (GI) en las organizaciones. Aquí nos encontramos con un grupo cohesionado que comparte su práctica diaria como profesores-consultores de diferentes asignaturas de una misma área, y donde muestran cómo escribir los mensajes de bienvenida, cómo dinamizar las aulas, cómo motivar a los estudiantes a seguir la evaluación continua, cómo evitar el abandono de los estudiantes, etc.; en resumen, todo lo que les preocupa y forma parte de sus obligaciones como consultores, pero que por tratarse de un trabajo menos pautado o por

¹ El plan docente es donde se presenta el enfoque y los objetivos de la asignatura, además de la temporalización del semestre y la bibliografía, entre otros aspectos fundamentales para el correcto seguimiento del curso.

² La guía de estudio es un tipo de documento que complementa el contenido de los materiales docentes en la que se aclaran conceptos y se apuntan las ideas más importantes con el fin de ayudar al estudiante a seguir la asignatura.

³ La prueba de evaluación continua es un tipo de actividad que permite tanto al profesor-consultor como al propio estudiante comprobar la evolución en su aprendizaje.

⁴ Los lectores que deseen profundizar en las características del modelo pedagógico o de aprendizaje de la UOC pueden acudir al libro de Josep M. Duarte y Albert Sangrà (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: EDIUOC / Gedisa.

no existir una única solución posible necesitan de la experiencia de los demás. La búsqueda incansable de posibles soluciones para seguimiento de los estudiantes y su motivación es la empresa conjunta de esta incipiente CP. Veamos algunos ejemplos: «Comenzamos otro semestre y espero que éste sea tan fructífero como el anterior»; «hola consultores del grupo de gestión, necesito vuestra ayuda-opinión. Una estudiante me ha presentado en la primera PEC sobre planificación de unidades de información una *intranet* como si fuera una unidad de inf...»; «...a mí me funcionan bastante bien dos cosas: 1) contactar con cada estudiante por separado después de cada PEC felicitándole, animándole, etc., lo que toque en cada caso, y 2) pocos días antes de que se cierre el plazo enviar un mensaje al tablón dando un empujoncito a los indecisos»; «yo intento enviarles varios mensajes de ánimo y planificación del estudio de la asignatura durante el semestre y, con ello, se consigue un mayor número de estudiantes en el examen final (EF)»; «creo que una manera indirecta de participación sería la obligatoriedad, en alguna de las PEC, de participar en debates, en realizar actividades relacionadas con los módulos de estudio, etc., de manera que puntúen en la nota de la PEC hacia arriba o hacia abajo», etc. Dos temas estrella que ocuparon el 40% de la temática de los mensajes de este semestre fueron cuándo era más adecuado hacer públicos el enunciado en el aula y si se debía confirmar que el alumnado había efectuado correctamente la entrega de las PEC: «...me he dado cuenta de que algunos estudiantes están acostumbrados a trabajar con la PEC en el momento en que se carga la GES»; «colocarla muy temprano puede llevar al alumno a la tentación de realizarla sin haber trabajado suficientemente los materiales de la asignatura»; «para calmar los ánimos lo que hago es publicar un mensaje en el tablón del aula en el que les comunico que próximamente se publicará la PEC por lo que deben ultimar el estudio del material»; «¿debemos enviar una confirmación individual a cada alumno de que hemos recibido correctamente la PEC correspondiente o debemos esperar, como dice Pablo, a que finalice el plazo de entrega para publicar la lista de estudiantes que han entregado

sus PEC?»; «yo confirmo individualmente la recepción de la PEC y al final traslado una información general sobre los presentados en el aula»; «cuanto más azúcar, más dulce... me parece la mejor solución»; etc.

PEC, EF, participación, tablón, debates, actividades, módulos, son muchos de los términos que forman parte de su repertorio compartido. Con el tiempo, la actuación conjunta de los miembros de la CP encaminada a la consecución de una empresa, que no es otra que la de aprender y mejorar la actividad docente, consolida el reconocimiento y el manejo de estos términos.

Uno de los elementos que hizo que el grupo de GI funcionara como una CP fue la llegada de un grupo importante de principiantes. Esto ocurre en el segundo semestre de 2002. Ante esta situación se generan las situaciones que Wenger describe en su libro *Communities of practice* (1998): los veteranos se encuentran en posición de ayudar a los «novatos», pero quizás no lo saben todo, por lo que deben acudir al resto de los integrantes del grupo para completar el conocimiento. Veamos algunos ejemplos de fragmentos de mensajes que marcan este cambio con la llegada de los principiantes: «Agradezco a Mayte y a Pablo su ánimo y su ayuda. La vamos a necesitar los que somos novatos»; «para terminar me gustaría comentaros que también me estreno este semestre en la UOC y espero que en este espacio nos vayamos conociendo y sobre todo sirva para que todos aprendamos un poco de todos»; «...el intentar hacerlo lo mejor posible y el dar en el aula una imagen de control de la situación. Seguramente, esto para algunos, los más expertos, debe de ser una experiencia lejana»; «sé que muchos consultores publican mensajes de este tipo, pero quizás esto pueda servir de ayuda a los nuevos». Cada uno de los miembros de la CP escribió un mensaje haciendo referencia a esta nueva situación. De una manera u otra, desde el punto de vista de los «veteranos» o de los «novatos» –como ellos mismos se denominaban–, eran conscientes de que una nueva etapa estaba marcando la dinámica del grupo hasta ahora existente. Es en este momento cuando se genera

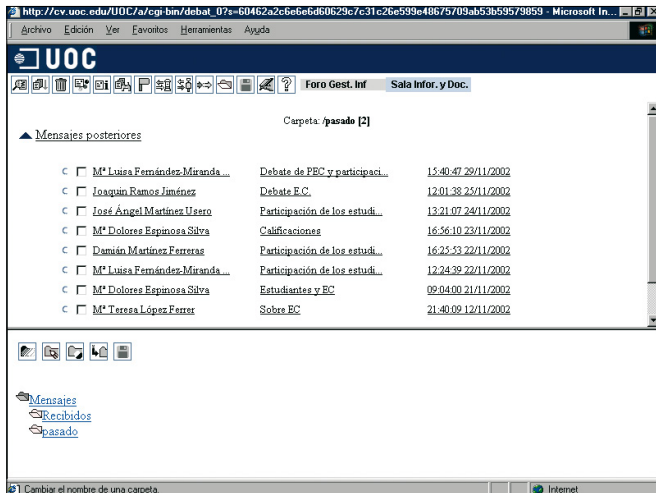


FIGURA 1. Sala de los consultores de la documentación.

lo que Wenger denomina el compromiso mutuo. Todos esperan algo de los demás; de repente el grupo cobra significado por sí mismo. La importancia de compartir las experiencias de aprender los unos de los otros es crucial y, de algún modo, necesitan que todos actúen bajo ese mismo criterio. Al mismo tiempo, el entorno virtual permite que esas experiencias compartidas queden registradas, de manera que cuando se incorporan nuevos integrantes al grupo éstos podrán entender cuál es la esencia de ese grupo, conocer sus objetivos y su contexto.

Los espacios del campus destinados a grupos de trabajo o las salas permiten almacenar todos los mensajes cruzados durante varios semestres y con ellos todos los documentos y herramientas utilizados, así como conocer los autores de dichos documentos (planes docentes, GES y PEC). Además, queda reflejado quiénes son los expertos de cada uno de los temas, quién es el moderador-animador. La visibilidad y la preservación de la memoria que Lesser y Stork (2001) describen como ventajas de las TIC sobre las CP quedan totalmente evidenciadas en estos espacios diseñados para tal fin pertenecientes al campus virtual de la UOC. En la imagen del grupo de GI (fig. 1) se muestra cómo se visualizan los mensajes y cómo se puede acceder a ellos.

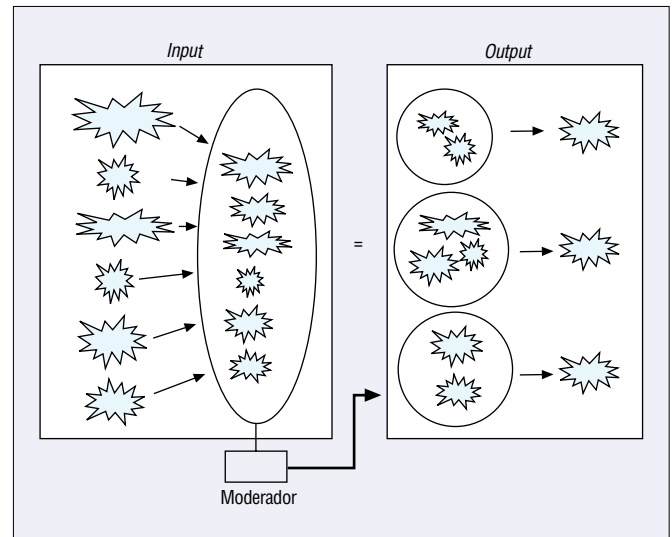


FIGURA 2. Agrupación de contenidos.

Además, el profesor responsable del área de GI, en tanto que moderador, se encarga de motivar y guiar la participación, además de gestionar las aportaciones de los consultores, haciendo resúmenes que sirvan para situar las diferentes intervenciones, y almacenando en un área del fichero los documentos que iban aportando los miembros de la CP. De algún modo, el moderador transforma contenidos relacionados pero dispersos en contenidos estructurados y fácilmente recuperables. Cada uno de los miembros de la CP realiza sus aportaciones al hilo del tema que se esté tratando en el seno de ésta. Pero es tarea del coordinador-moderador cohesionar esas aportaciones agrupándolas según su naturaleza o temática y almacenándolas en un lugar reconocido por la CP (fig. 2).

Si esta CP, el grupo de GI, perteneciese a una iniciativa de intercambio de experiencias y conocimiento enmarcada en un sistema de gestión del conocimiento, todo este trabajo realizado por el moderador, altamente útil, lo hubiera sido aún más si posteriormente se hubiera volcado en el repositorio común del sistema. Confiamos en que en un futuro próximo la implantación de sistemas de gestión del conocimiento en las universidades sea una práctica más habitual.

CONCLUSIONES

Según Wenger, McDermott y Snyder (2002), una CP es «un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y pericia en esta área a través de una interacción continuada». Las tres premisas en las que, según Wenger (1998), se asienta una CP son el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido.

Partiendo de la idea de que las CP pueden ser presenciales o virtuales, las TIC proporcionan una serie de ventajas al funcionamiento de las CP. Por un lado, fomentan su existencia facilitando comunicación fluida y, por otro, permiten ser más visibles para el resto de la organización, ya sea durante el momento de su existencia o posteriormente. Las tecnologías de la información permiten que las CP superen las barreras de las estructuras formales de las organizaciones, las barreras geográficas y las temporales. Las dota de flexibilidad y de accesibilidad, y permite a los nuevos incorporados entender su contexto rápidamente.

La figura del moderador en las CP es una figura clave para que éstas funcionen correctamente. Identificar temas importantes, planificar y facilitar las actividades de la CP, potenciar el desarrollo de los miembros de la CP, ayudar a construir la práctica, etc., son algunas de las funciones que debe desempeñar un moderador-coordinador. A éstas hay que añadir una más, también muy importante, que es la misión de garantizar el correcto almacenamiento y la fácil recuperación de los documentos y de toda la información que se intercambia y todo el conocimiento que se genera en el seno de una CP.

El grupo de GI de la UOC funciona como una incipiente CP. Como hemos visto, se cumplen las tres premisas de Wenger a través del compromiso que adquieren con el resto de los miembros, con el objetivo de compartir la experiencia y mejorar la acción docente y consolidando su repertorio derivado de la práctica. En ésta se puede apreciar cómo las TIC, concretamente la plataforma del campus virtual, contribuyen al mejor funcionamiento de la CP y cómo la figura del moderador desempeña un papel clave para el funcionamiento de la CP y para la preservación de su memoria.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

LARA NAVARRA, P.; SAIGÍ, F.; DUART, J.M. (2004). «Accesibilidad y usabilidad Web como un instrumento de competitividad y calidad docente». En: *V Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Información*. Barcelona: Fórum Universal de las Culturas.

LARA NAVARRA, P.; SAIGÍ, F.; DUART, J.M. (2004). «Gestión de contenidos en el diseño de materiales educativos on-line». En: *Revista CTS+I de la Organización de Estados Iberoamericanos* (n.º 6).

LAVE, J; WENGER, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LESSER, E.L.; STORCK, J. (2001). «Communities of practice and organizational performance» [artículo en línea]. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2003].

<<http://researchweb.watson.ibm.com/journal/sj/404/lesser.html>>

McELHEARN, K. (1996). *Writing conversation: an analysis of speech events in e-mail mailig list* [en línea]. [Fecha de consulta: 17 de octubre de 2004].

<<http://www.mcelhearn.com/cmc.html>>

VÁSQUEZ BRONFMAN, S. (2002). *Comunidades de práctica*. Documento de trabajo de GEC. Barcelona.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning as a social system* [en línea]. [Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2003].

<<http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>>

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.

WENGER, E.; SNYDER, W. (2000, enero-febrero). «Communities of practice»: the organizational frontier. En: *Harvard Business Review* (vol. 78, n.º 1, pág. 139-145).

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BROWN, J.S.; DUGUID, P. (1998). «Organizing knowledge». En: *California Management Review* (vol. 40, n.º 3, pág. 90-111).

BROWN, J.S.; DUGUID, P. (2001). «Knowledge and Organization: a Social-Practice Perspective». En: *Organization Science* (vol. 12, n.º 2, pág. 198-213).

BROWN, J.S.; DUGUID, P. (2001). *La vida social de la información*. Buenos Aires: Pearson Education.

JUBERT, A. (1999). «Developing an infrastructure for communities of practice». En: B. McKenna (ed). *Proceedings of the 19th International Online Meeting*. Oxford: Learned Information.

LARA NAVARRA, P.; SERRANO, J. (2004). «Sindicación como instrumento de competitividad y calidad docente». En: *IV Workshop REBIUN. «Repositorios de información y learning objects»*. Barcelona: Universidad Politécnica de Cataluña.

LEFEBVRE, P.; ROOS, P.; SARDAS, J. (2004). «Les théories des Communautés de Pratique à l'épreuve: conditions d'émergence et organisation des communautés». *Systèmes d'Information et Management* (vol. 9, n.º 1, pág. 25-48).

LESSER, E.; PRUSAK, L. (1999). «Communities of practice, social capital and organizational knowledge». Cambridge. [en línea]. [Fecha de consulta: 2 de mayo de 2003].

<<http://www.foundationKnowledge.com/library/readingsIBM%20Whitepaper.htm>>

TURNER, S. (1994). *The social theory of practices: tradition, tacit knowledge and presuppositions*. Chicago: University of Chicago Press.

Para citar este documento, puedes utilizar la siguiente referencia:

SANZ MARTOS, Sandra (2005). «Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos». En: LARA NAVARRA, Pablo (coord.). *Uso de contenidos digitales: tecnologías de la información, sociedad del conocimiento y universidad* [monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)* (vol. 2, n.º 2). UOC. [Fecha de consulta: dd/mm/aa].

<<http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>>

ISSN 1698-580X//ISBN 84-9788-335-7



Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 3.0 España de Creative Commons. Puede copiarlos, distribuirlos, comunicarlos públicamente y hacer obras derivadas siempre que reconozca los créditos de las obras (autoría, nombre de la revista, institución editora) de la manera especificada por los autores o por la revista. La licencia completa se puede consultar en <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/es/deed.es>.



Sandra Sanz Martos

Directora de programa de la licenciatura de Documentación (UOC)

ssanzm@uoc.edu

Licenciada en Documentación por la Universidad de Granada y licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Diploma de Estudios Avanzados del programa de doctorado de Sociedad de la Información y el Conocimiento de la UOC.

Ha escrito diversos artículos y ha participado en diferentes foros y cursos especializados sobre comunidades de práctica. Actualmente tiene concentrada su actividad de investigación en el desarrollo de su tesis sobre el mismo tema.