



Revista Científica "Visión de Futuro"

ISSN: 1669-7634

ISSN: 1668-8708

revistacientifica@fce.unam.edu.ar

Universidad Nacional de Misiones

Argentina

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES

Garzón Castrillon, Manuel Alfonso

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES

Revista Científica "Visión de Futuro", vol. 24, núm. 1, 2020

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357961649009>

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LAS ORGANIZACIONES

The learning communities in the organizations

Manuel Alfonso Garzón Castrillon *
Grupo de Investigación FIDEE, Colombia
manuelalfonsogarzon@fidee.org

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357961649009>

Recepción: 18 Febrero 2019
Aprobación: 06 Mayo 2019

RESUMEN:

En este artículo el propósito es hacer una revisión conceptual de los antecedentes, las definiciones, con las cuales se llega a una propuesta de una definición, la clasificación de comunidades de aprendizaje, las metas y principios de las comunidades de aprendizaje, las características de las comunidades de aprendizaje, las comunidades de aprendizaje virtual y Comunidades de Aprendizaje Físico (CAF); Comunidades virtuales de aprendizaje (CVA); Aprendizaje organizacional. y finalmente realizamos unas conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje (CDA), Comunidades de Aprendizaje Físico (CAF), Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), Aprendizaje Organizacional (AO).

ABSTRACT:

In this article the purpose is to make a conceptual review of the background, the definitions, with which a proposal of a definition is reached, the classification of learning communities, the goals and principles of the learning communities, the characteristics of the learning communities, virtual learning communities and Physical Learning Communities (PLC); Virtual learning communities (VLC); Organizational learning and finally we made some conclusions.

KEYWORDS: Learning Communities (LC), Physical Learning Communities (PLC), Virtual Learning Communities (VLC), Organizational Learning (OL).

INTRODUCCIÓN

El estímulo para el alto interés de hoy en las comunidades de aprendizaje proviene de muchas fuentes, que a menudo tienen motivaciones diferentes que, sin embargo, se complementan y refuerzan entre sí. La mayoría de las personas están interesadas en aprender comunidades porque ofrecen la esperanza de hacer de la universidad una experiencia de aprendizaje más integral e integral para los estudiantes. Pero las comunidades de aprendizaje pueden abarcar desde programas poco estructurados que ofrecen a las personas la oportunidad de tomar un conjunto de cursos en común, a programas muy estructurados de cursos integrados que son impartidos en equipo por profesores de diferentes disciplinas.

Teniendo en cuenta que el conocimiento producido por el aprendizaje organizacional debe ser comunicable, consensual e integrado a la organización por ella misma. Esto es, la organización debe institucionalizar el proceso mediante la creación de pasos y sistemas de aprendizaje que tengan como tarea principal proveer de información a directores y gerentes. Esta moda quizás la impulsieron los japoneses como lo establece Medina et al. (1996), con la instrumentación de la obsolescencia planeada del producto. Casio es un claro ejemplo de ello.

NOTAS DE AUTOR

* Pós-doutorado em Universidade de São Paulo, Brasil; PhD MSc. Profesional en Administración de Empresas, Actualmente Director del grupo de Investigación FIDEE, Email:manuelalfonsogarzon@fidee.org. Intereses actuales: Capacidades dinámicas; Gestión de la diversidad, Gestión de la felicidad; Gestión del conocimiento. ORCID ID <http://orcid.org/0000-0001-9009-3324>.

Por su parte Palacios (2000) plantea que el modelo occidental (racionalismo), la corriente humanista de la administración, al combinarse con la teoría general de sistemas y la teoría de la información, propició el desarrollo de una teoría del aprendizaje organizacional, la cual fue formulada primeramente por Senge (2002) en la quinta disciplina. De acuerdo con este autor, lo primero que debe reconocer e Identificar la organización inteligente, son los siete obstáculos al aprendizaje y diseñar una estrategia organizacional para desarrollar

Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por un modelo que pertenece a la sociedad de la información, y que, además, permite superar las desigualdades sociales, económicas y educativas en la que ésta se genera. Las comunidades de aprendizaje se plantean como una respuesta desde la gestión del conocimiento, donde transformar una organización es mucho más que transformarla en sí mismo, es transformar su estructura interna y las relaciones con su entorno más inmediato al mismo tiempo.

Las cinco disciplinas del aprendizaje organizacional propuesto por Senge (1990): pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo, muestran que ya se ha visto que compartir conocimiento requiere materializarlo. Esto da lugar, en toda organización a un stock de materializaciones de conocimiento, que lo hace disponible a todos los moradores de esta. Esta bodega de conocimiento común o colectivo, (casi siempre archivado en formato digital), tiene unas propiedades particulares, que debemos examinar con cierto cuidado para diferenciarlas de las bases de datos de conocimiento individual (muy a menudo almacenadas en forma neuronal).

Por su parte Muñoz-Seca et al. (2003) propone que, para entender el papel del conocimiento colectivo, se va a considerar el funcionamiento de un agente lógico, y a usar estos agentes en el análisis de las relaciones entre los habitantes de una organización.

En este artículo el propósito es hacer una revisión conceptual de los antecedentes, las definiciones, con las cuales se llega a una propuesta de una definición, la clasificación de comunidades de aprendizaje, las metas y principios de las comunidades de aprendizaje, las características de las comunidades de aprendizaje y finalmente realizamos unas conclusiones.

DESARROLLO

Método

Para la realización de esta revisión, la metodología utilizada requirió del desarrollo de cuatro etapas, la primera fue la búsqueda de bibliografía; la segunda etapa fue la organización de los datos; la tercera fue el análisis de contenido y la cuarta la redacción. Para este proceso, se ubicaron ochenta y cuatro (84) documentos en fuentes secundarias de base de datos de artículos científicos como: Scopus, WoS, y Scielo, y el tipo de revisión es cualitativo, descriptivo.

Antecedentes

La filosofía que sustenta las comunidades de aprendizaje se atribuye más comúnmente a Dewey en la década de 1920 y su reconocimiento de la importancia de la naturaleza social de todo aprendizaje humano (véase, por ejemplo, Brown y Duguid, 2000; Salomón, 1993; Smith, 2003). Otros escritores proponen que han existido filosofías similares, en una forma u otra, desde al menos el primer siglo D. de C. (Lenning y Ebbers, 1999), o mucho antes que esto, en la época de Platón (Longworth, 2002). A fines del siglo XX, aunque las comunidades de aprendizaje no eran bien entendidas ni bien definidas, estaban entre los conceptos más discutidos en los círculos de educación superior (Kezar, 1999, p. Ix). Esta discusión continúa hoy, con la definición de comunidades de aprendizaje que continúan evolucionando en respuesta a las diversas necesidades de las personas y las comunidades en las que trabajan. (

El surgimiento de comunidades de aprendizaje también puede ser resultado de la autoorganización, como lo explicó Jean-Paul Sartre (1976) según Raynova (2002), en un principio, los miembros podrían componer una agrupación informal y compartir un lugar común en el tiempo y en el espacio, física o electrónicamente.

Tinto y Russo (1994) presentaron programas de estudios coordinados. Tinto amplió su estudio en esta área al desarrollar un proyecto sobre Comunidades de aprendizaje en 1998, y Cross (1998) también contribuyó escribiendo ¿Por qué comunidades de aprendizaje? ¿Por qué ahora?

El principal propósito de las comunidades de aprendizaje es mantener el control y la cooperación entre los miembros de la organización y permitirle a ésta continuar con sus acciones y actividades presentes con el fin de conseguir sus objetivos. Las comunidades de aprendizaje permitirán a los colaboradores detectar y corregir cualquier error. Sobre lo planteado anteriormente Gareth Morgan (1980, 1998) ha examinado la forma en que las metáforas están en el fundamento de nuestras ideas y explicaciones sobre las organizaciones. (

Han existido intentos de examinar el papel de las metáforas y mostrar su importancia en la bibliografía, filosofía y lenguaje. Lo antedicho muestra que una comunidad de aprendizaje no es una comisión donde cada miembro actúa solamente en representación de su área, sino un grupo de trabajo capaz de aprender y actuar más allá de sus mandatos iniciales. En este equipo, afirma Gore (1998), no deben existir roles prescriptos ni funciones estandarizadas, sino que el liderazgo podría ser rotativo con las diferentes fases que fuera atravesando el programa.

Peter Senge (1990) publicó su libro de referencia, *The Fifth Discipline*, sobre la creación de organizaciones de aprendizaje en el mundo corporativo, los investigadores y profesionales de la educación examinaban cómo reconceptualizar las escuelas como comunidades de aprendizaje profesional (PLC).

Las soluciones del aprendizaje de clase mundial, establece Meister (1999), son el resultado de conformar asociaciones de colaboración con un gran número de organizaciones innovadoras. Con miras a establecer un sistema educativo verdaderamente orientado al mercado, las universidades organizacionales deben conformar alianzas con un gran número de socios del sector educativo, entre los cuales se cuentan las universidades locales, universidades de reputación nacional e internacional, instituciones comunitarias de educación superior, institutos técnicos, compañías de capacitación, organizaciones consultoras y organizaciones de educación con ánimo de lucro que ofrezcan cursos acreditados de aprendizaje por correo electrónico. Las comunidades de aprendizaje deben establecer las siguientes metas y principios: Meister (1999).

El aumento en la popularidad de esta visión de las comunidades de aprendizaje para Yarnit (2000) en el Reino Unido, fue una respuesta al cambio mundial a finales de la década de 1980, que incluía: el cambio económico global; el advenimiento de la economía del conocimiento; y la amplia disponibilidad de la tecnología de la información y las comunicaciones (TIC'S). Estos cambios tuvieron un profundo impacto en las comunidades urbanas, que enfrentaron: la perspectiva de un aumento del desempleo, debido a la no competitividad en una economía global; recortes en el gasto del gobierno; las presiones de la población en las zonas urbanas debido a las demandas de empleo y vivienda, y la emigración de los países en desarrollo y excomunistas; y una arena política desestabilizada (Yarnit, 2000).

Finalmente, se requiere fomentar el surgimiento de las comunidades de aprendizaje, en las cuales las unidades autónomas de trabajo generan un ambiente que debe propender a estimular la autonomía y la toma de responsabilidades de cada uno en los resultados (visión del poder individual como multiplicador de los efectos de las intervenciones). Los campamentos de tormentas de Ideas son un mecanismo con el cual los individuos buscan la armonía de involucrarse tanto en las experiencias corporales como mentales (Nonaka et al. 1999).

Definiciones

En primer lugar, abordaremos el término de comunidad entendiendo con base en Riel y Polin (2004), como un grupo de personas multigeneracionales, en el trabajo o en el juego, cuyas identidades se definen en gran parte por los roles que desempeñan y las relaciones que comparten en ese sentido, la actividad de grupo. La comunidad deriva su cohesión de la construcción conjunta de una cultura de la vida diaria basada en normas de comportamiento, rutinas y reglas, y de un sentido de compartir propósitos. La actividad comunitaria también precipita artilugios compartidos e ideas que apoyan al grupo.

Una comunidad afirma Riel y Polin, (2004), puede ser multigeneracional; es decir, puede que existan a lo largo del tiempo y las vidas de los individuos. En definitiva, una comunidad difiere de una mera colección de personas por la fuerza y la profundidad de la cultura que es capaz de establecer y que a su vez apoya la actividad y la cohesión del grupo.

De esta manera el sentido de comunidad es la sensación de que los miembros tienen una pertenencia, los miembros son importantes entre sí y para el grupo y una fe compartida de que las necesidades de los miembros se cumplirán a través de su compromiso de estar juntos.

El término comunidad se ha convertido rápidamente en un cliché de la jerga utilizada para referirse a un grupo social en el que el aprendizaje es un objetivo intencional, explícito. Comprender lo funcional. El significado de comunidades de aprendizaje, por tanto, debemos anclar nuestra definición del término comunidad, independientemente de la estructura, las comunidades de aprendizaje tienen en común tres elementos importantes: Riel y Polin, (2004).

- Proporcionan un entorno de aprendizaje activo.
- Construyen comunidad, tanto académica como social.
- Conectan el estudio de la teoría con aplicaciones.

El término comunidades de aprendizaje se usa de diversas maneras dentro de la literatura, a menudo sin una definición explícita. Se pueden discernir dos usos principales; el primero se centra en el elemento humano de las comunidades, y los beneficios que se acumulan a partir de las sinergias de las personas en lugares comunes o con intereses comunes a medida que trabajan para compartir entendimientos, habilidades y conocimientos con fines compartidos; el segundo se centra en las estructuras curriculares (es decir, una estructura inanimada) como medio para desarrollar un aprendizaje más profundo de contenido curricular predeterminado (implícito).

Se basa en un amplio cuerpo de teoría relacionado con la Educación, la Administración, la Psicología y la Sociología. Las comunidades de aprendizaje se recomiendan en un mundo cada vez más complejo en el que no podemos esperar que una sola persona tenga el conocimiento y las habilidades suficientes para enfrentar las complejidades de las organizaciones, nuestra sociedad y los individuos y las tareas a las que se enfrentan. Son consistentes con un enfoque constructivista del aprendizaje que reconoce la importancia clave de las interacciones con los demás y el papel de las interacciones sociales en la construcción de valores e identidad.

Las define Senge (1990, P.3.) como "organizaciones donde las personas amplían continuamente su capacidad para crear los resultados que realmente desean, donde se nutren nuevos y expansivos patrones de pensamiento, donde se colectan la aspiración es libre, y donde las personas aprenden continuamente a aprender juntas".

Son a menudo subdivisiones de organizaciones más grandes, o actividades o sistemas Si bien pueden ser breves en duración o más duraderas, apoyan el trabajo de grupos en curso para mejorar su comprensión y desarrollar su capacidad para trabajar creativamente, en un sistema de círculos superpuestos, en el núcleo común, donde los tres se superponen, se encuentra el terreno fértil del aprendizaje organizacional (Senge, 1990).

Se caracterizan por la interacción frente a frente, y en forma paulatina y sus miembros terminan por saber más acerca de su personalidad, campos de interés y posibles propósitos de unos y otros, así como de las correspondientes formas de comportamiento aceptables o no para el resto del grupo (Schutz, 1962; Wenger, 1998).

Si nos detenemos en la evolución de las comunidades de aprendizaje, éstas se pueden formar desde fuera, por ejemplo, propone Von Krogh y Ross. (1994), un jefe de departamento, un gerente de investigación y desarrollo o un ingeniero responsable del desarrollo de un producto. En este caso, la tarea de la comunidad, la pertenencia a ella, los beneficios de tal pertenencia y la distinción se basan en iniciativas de la organización, de modo que la comunidad opera a manera de equipo.

El uso más amplio e inclusivo permite describir situaciones en las que una serie de grupos e instituciones han unido sus fuerzas para promover un cambio social sistemático y compartir (o poseer conjuntamente) los "riesgos, responsabilidades, recursos y recompensas" (Himmelman, 1994, p. 28). En ejemplos vinculados geográficamente, los aliados suelen incluir instituciones educativas, organismos gubernamentales, socios de la industria y grupos comunitarios. Es un fenómeno de asociación entre organizaciones públicas, privadas y sin fines de lucro que aumenta la capacidad de la comunidad para configurar y gestionar su propio futuro se dice que es un "empoderamiento colaborativo" (Himmelman, 1994, p. 27).

Las define de forma muy sintética Cross (1998) como grupos de personas involucradas en la interacción intelectual con el propósito de aprender, a lo cual surgen unas preguntas: ¿Por qué hay tanto interés en aprender en las comunidades?, las razones se pueden dividir en tres categorías amplias: filosóficas (porque las comunidades de aprendizaje se adaptan a una filosofía cambiante del conocimiento); basadas en la investigación (porque las comunidades de aprendizaje se ajustan a lo que las investigaciones nos dicen sobre el aprendizaje) y; pragmáticas (porque las comunidades de aprendizaje funcionan).

Lo más radical, para Cross (1998) es que el concepto más coherente se basa en el concepto de aprendizaje colaborativo, como sostiene Whipple (1987), las fortalezas de la construcción social para las comunidades de aprendizaje son varias: la construcción social concibe el conocimiento no como algo que se transfiere en una estructura autoritaria sino más bien como algo que trabajan interdependientemente para desarrollar, de este modo, se fomenta el aprendizaje activo sobre el aprendizaje pasivo, la cooperación sobre la competencia y comunidad sobre aislamiento.

El concepto se ha utilizado para describir una comunidad cohesiva como una que incorpora una cultura de aprendizaje en la que todos participan en un esfuerzo colectivo de comprensión (Bielaczyc & Collins, 1999, p.271; Collins, 1998).

Facilitan el intercambio de conocimientos, y también tienen el potencial de crear nuevos conocimientos que pueden utilizarse en beneficio de la comunidad en su conjunto y / o de sus miembros individuales. Esta visión general contrasta con el uso de las comunidades de aprendizaje como potenciadores del aprendizaje de los individuos, generalmente en entornos educativos. Sin embargo, incluso cuando se aplica en un sentido más estrecho a instituciones individuales, se reconoce que "[construir] comunidades de aprendices crea un entorno que potencialmente puede hacer avanzar a una organización y a toda una sociedad" (Lenning y Ebberts, 1999).

Son la vida en la propia comunidad, en palabras de Nonaka et al. (1999) un concepto que genéricamente se asocia al estilo de vida tribal en donde una generación transmite a la siguiente generación su acervo cultural y su ideología. El esquema es simple: la formación de los más jóvenes es un sistema para preparar recursos humanos como la comunidad los necesita para garantizar su perpetuación.

Una comunidad de aprendizaje aborda las necesidades de aprendizaje de su localidad a través de la asociación. Utiliza los puntos fuertes de las relaciones sociales e institucionales para provocar cambios culturales en las percepciones del valor del aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje utilizan explícitamente el aprendizaje como una forma de promover la cohesión social, la regeneración y el desarrollo económico que involucra a todas las partes de la comunidad. (Yarnit, 2000).

La literatura europea hace hincapié en el aprendizaje de ciudades, ciudades de aprendizaje y regiones de aprendizaje, en Australia según Keating, Badenhorst & Szlachetko, (2002) impera la noción de comunidades de aprendizaje. Sin embargo, mientras que las definiciones europeas tienden a identificar la ubicación geográfica como un elemento que vincula a las comunidades de aprendizaje, las definiciones australianas tienden a definir que las comunidades de aprendizaje se aplican a las comunidades de interés común, así como a la geografía.

Estas “se desarrollan donde grupos de personas, vinculadas geográficamente o por intereses compartidos, colaboran y trabajan en asociación para abordar las necesidades de aprendizaje de sus miembros. Las comunidades de aprendizaje facilitadas a través de la educación de adultos y la comunidad son una herramienta poderosa para la cohesión social, el desarrollo de capacidades de la comunidad y el desarrollo social, cultural y económico”. (Departament of Education, 2003, p. 12).

Se caracterizan por ser “un proyecto de transformación social y cultural de una organización y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios”. (Valls, 2003, p.8).

También son concebidas como “una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias, sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades” (Torres, 2004, P.1).

Después de esta revisión se puede concluir que no existe una definición universal de comunidades de aprendizaje, por tanto, puede tener matices de interpretación en diferentes contextos, pero parece haber un amplio consenso internacional del cual se sugiere que las comunidades de aprendizaje, para este artículo, con base en Astuto, Clark, Read, McGree y Fernández, (1993); Gold (1994); Medina et al (1996); Hord (1997); Gore (1998); Meister (1999); Nonaka et al. (1999); Palacios (2000); Krogh et al (2001); King & Newmann, (2001); Peluffo et al (2002); Mitchell & Sackney, 2000; Toole & Louis, 2002) Muñoz-Seca et al (2003); Quintero et al (2003): Son un grupo de personas organizadas para que comparten e interrogan críticamente su práctica de una manera continua, reflexiva, colaborativa, inclusiva, orientada al aprendizaje y que promueva el crecimiento, operando como una organización colectiva, son unidades autónomas que generan un ambiente que debe propender a estimular la autonomía y la toma de responsabilidades de cada uno en los resultados. Es un equipo capaz de aprender y actuar más allá de los mandatos iniciales.

- Permiten conservar las redes de conocimiento
- Permite la formación de la generación de relevo
- Son auto-organizados.
- Pueden ser virtuales
- Permiten compartir conocimiento tácito, a través de la socialización
- No están delimitadas por fronteras grupales, departamentales o divisionales
- Pueden conformarse comunidades de aficionados fomentadas gracias a habilidades narrativas.

La identificación de las unidades de conocimiento debe ser entendida como los grupos virtuales de una organización de conocimiento. Esta es en palabras de Muñoz-Seca et al. (2003), una unidad organizacional que contiene los conocimientos de una competencia. Por ello, del diagnóstico de competencias de la organización podemos obtener las unidades de conocimiento.

Como puede inferirse, una comunidad de aprendizaje hace que una persona pueda pertenecer a un conjunto de unidades de aprendizaje, en función de su perfil de conocimiento. La naturaleza virtual y polimorfa de la unidad de conocimiento hace factible esta pertenencia múltiple sin complicaciones. El compartir tales imágenes por los miembros de la organización, y las normas y asunciones implícitas que ello conlleva, se denomina la teoría en uso de la organización (Argyris y Schön, 2009).

Por tanto, hay temas comunes que vinculan las definiciones y los usos. Estos incluyen: propósito común o compartido, intereses o geografía; colaboración, asociación y aprendizaje; respetando la diversidad; potencializando y mejorado los resultados.

Clasificación de comunidades de aprendizaje

Las comunidades de aprendizaje se han clasificado en tres, comunidades de aprendizaje basadas en tareas, las comunidades de aprendizaje basadas en la práctica y las comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento, las cuales se describen a continuación:

Comunidades de aprendizaje basadas en tareas

La primera distinción de las posibles comunidades de aprendizaje que se pueden impulsar en las organizaciones es para Riel y Polin, (2004), las basadas en tareas. Estas son grupos de personas, organizadas en torno a una tarea que trabaja intensamente en conjunto durante un período específico de tiempo para producir un producto. Si bien el grupo específico no puede, en el sentido más estricto, compartir todas las propiedades de una comunidad que enumeramos en nuestra definición de comunidad (por ejemplo, generacional se maneja de una manera muy diferente), las personas que participan en ellos a menudo experimenten un fuerte sentido de identificación con sus socios, la tarea y la organización que los apoya. En las comunidades de aprendizaje basadas en tareas, el énfasis está en el aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje basadas en tareas se utilizan para señalar una forma de aprendizaje que es muy diferente de la simple colaboración (Schrage, 1995).

El objetivo explícito de las comunidades de aprendizaje basadas en tareas según Riel y Polin, (2004) es reunir un conjunto de personas con la máxima diversidad de perspectivas que se pueden enfocar en temas comunes o problema, y luego, a través de los procesos de formación de grupo, discurso y trabajo común.

Comunidades de aprendizaje basadas en la práctica

Una comunidad basada en la práctica surge siguiendo a Riel y Polin, (2004), alrededor de una profesión, disciplina o campo de esfuerzo. Puede ser tan amplio como un grupo de programadores de Linux en todo el mundo, desarrollando y compartiendo su trabajo en revistas, conferencias y foros en línea. O puede ser tan estrecho como un equipo de profesores que trabajan juntos para mejorar la práctica en el sitio reuniéndose, discutiendo, compartiendo, alrededor de sus prácticas con nuevos métodos y materiales. Se diferencia de una comunidad de aprendizaje basada en tareas de manera significativa, la mayoría de los cuales son capturados por la participación voluntaria en el campo o práctica.

Hay un fuerte énfasis en la noción de una comunidad como una actividad compartida y objetivos, aunque establece Riel y Polin, (2004), que puede haber diferencias en la experiencia y el alcance de su participación en la práctica. Además, los miembros comparten una responsabilidad social para aprender y aprender para la comunidad.

Las comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento

Las comunidades de aprendizaje basadas en el conocimiento construyen, utilizan, reconstruyen y reutilizan conocimiento en ciclos deliberados y continuos (Scardamalia y Bereiter, 1994; Bereiter, 2004; Hewitt (2009), una comunidad de construcción de conocimiento busca avanzar el colectivo. conocimiento en un

tema o campo de investigación, y hacerlo de una manera que apoye el crecimiento de cada uno de los individuos en la comunidad, es decir, el desarrollo intencional de expertos dentro de la comunidad. El grupo está involucrado en un proceso de pensar sobre el conocimiento como conocimiento. Los miembros de la comunidad de aprendizaje basado en el conocimiento continúan adaptando producto del conocimiento a condiciones nuevas y emergentes, para comprender mejor los procesos que son de naturaleza dinámica.

El ejemplo más claro propuesto por Riel y Polin, (2004), de una comunidad de construcción de conocimiento es un conjunto de investigadores que trabajan para comprender un fenómeno, concepto o relación, por ejemplo, los terremotos, los agujeros negros o el efecto del divorcio en los niños. Como la mayoría de aprendizaje en comunidad, estas agrupaciones se presentan dentro de programas, organizaciones y sociedades de profesionales y funcionan para hacer que el conocimiento del programa, la organización o la comunidad sea un objeto exteriorizado de los entendimientos tácitos, desagregado de la práctica y disponible para evolución iterativa y en la vida organizacional.

Metas y principios de las comunidades de aprendizaje

El objetivo principal de una comunidad de aprendizaje consiste en aprender con el apoyo de un líder, profesor o docente. El objetivo interdisciplinario es incrementar el conocimiento individual y colectivo. Para ello se ha de exigir una comprensión profunda de los objetivos. Otro objetivo adicional es aumentar la capacidad de comunicación y cooperación, así como la capacidad de asumir la propia responsabilidad.

Las metas y principios de las comunidades de aprendizaje se relacionan en la tabla 1,

TABLA 1.
Metas y principios de las comunidades de aprendizaje

No	Metas y principios
1	Proporcionar oportunidades de aprendizaje que sirven de apoyo a los aspectos críticos de los negocios de la organización.
2	Considerar el modelo de universidad empresarial como un proceso antes que como un lugar de aprendizaje.
3	Diseñar un plan de estudios que contenga las tres C: ciudadanía corporativa, marco de referencia contextual y capacidades modulares.
4	Capacitar la cadena de valor, incluidos clientes, distribuidores, proveedores de productos, así como las universidades que proveerán los trabajadores del mañana.
5	Cambiar la capacitación dirigida por un instructor a formas múltiples de difusión del aprendizaje.
6	Estimular a los líderes para que se involucren y faciliten el aprendizaje.
7	Cambiar el modelo de asignación presupuestal organizacional por un modelo de auto-financiación por parte de las unidades de negocio.
8	Asumir un enfoque global para desarrollar soluciones de aprendizaje.
9	Crear un sistema de medición para evaluar tanto la producción como los insumos.
10	Utilizar la universidad empresarial para lograr la ventaja competitiva y el ingreso a nuevos mercados.

Elaborado con base en Meister (1999)

La estrategia de Universidad Empresarial o Universidad Corporativa como una comunidad de aprendizaje es el esfuerzo que hace la organización por fomentar el mismo espíritu de aprendizaje permanente que encontramos en una universidad excepcional. William Esrey, citado por Meister (1999) presidente de la junta de Sprint, resume la meta de este modelo cuando afirma: Sprint University of Excellence es algo más que un lugar o aun un sistema educativo. Más bien, es un ser viviente compuesto de instructores, aprendices y diseñadores del plan de estudios.

Las comunidades de aprendizaje aportan según Ongaro, y van Thiel. (2018) a la generación de cuatro tipos de aprendizaje preeminentes: aprendizaje epistémico; aprendizaje reflexivo; aprender a través de la negociación; y el aprendizaje jerárquico. Estos cuatro se diferencian por las formas en que los participantes desarrollan estas capacidades en cada uno: (

1. Epistémico, donde los participantes trabajan en entornos marcados por una experiencia clara y compleja de problemas. Ongaro, y van Thiel. (2018)
2. Reflexivo: cuando los problemas son complejos pero el conocimiento es objetado, la experiencia es dispar y se extiende a toda la sociedad. Ongaro, y van Thiel. (2018)
3. El resultado de la negociación, donde el desarrollo de capacidades es eminentemente político. El polo opuesto del modo epistémico, donde prevalece una actitud de búsqueda de la verdad. En cambio, en el modo de negociación, trabajan con una pequeña gama de grupos de interés para desarrollar una capacidad que cumpla con las preferencias políticas acordadas, con base en consenso y poder, no políticas basadas en la verdad y la evidencia. Ongaro, y van Thiel. (2018)
4. Jerárquicamente, donde el desarrollo de la capacidad está limitado y moldeado por fuerzas poderosas como tribunales, normas vinculantes o principios políticos. El aprendizaje para el desarrollo de capacidades toma aquí dos formas opuestas: la aceptación y el aprendizaje de las reglas que median la acción y, más radicalmente, la resistencia que ve al desarrollo de capacidades como la función de un escape del contexto institucional más amplio. Ongaro, y van Thiel. (2018)

En organizaciones complejas, como las actuales, el aprendizaje a nivel individual se combina con el aprendizaje en equipo, el aprendizaje organizacional e interorganizacional. Para estos fines, es útil pensar en los cuatro modos como modos de aprendizaje organizacional relacionados en los párrafos anteriores, en lugar de modos individuales.

Características de las comunidades de aprendizaje

De la revisión bibliográfica realizada en relación con comunidades de aprendizaje como condición para el aprendizaje organizacional, se hace una aproximación a su caracterización. En la tabla 2:

TABLA 2.
Características de las comunidades de aprendizaje

No	Características
1	Permiten el tratamiento del conocimiento colectivo, para optimizar como se produce, se utiliza y su interacción.
2	Es un equipo capaz de aprender y actuar más allá de los mandatos iniciales.
3	Las universidades empresariales son una manifestación de las comunidades de aprendizaje permanente que permiten cumplir con cada individuo, su plan de vida y desarrollo.
4	Se pueden impulsar para conservar las redes de conocimiento.
5	Permite a los individuos de la organización adquirir conocimientos de manera flexible y sin restricciones de tiempo y lugar
6	Permite la formación de la generación de relevo.
7	Una forma de conformar comunidades de aprendizaje, son las comunidades virtuales, integradas por personas con intereses fuertemente compartidos.
8	Se pueden conformar comunidades temporales y continuar según las necesidades.
9	Se pueden formar sin programación ni orden del día, esto es autoorganizado.
10	La capacitación interna informal es una manifestación de una comunidad de aprendizaje.
11	Las unidades autónomas de trabajo son también comunidades de aprendizaje.
12	Es necesario para impulsar las comunidades de aprendizaje, fortalecer los ambientes de aprendizaje.
13	Permiten compartir conocimiento tácito a través de la socialización.
14	No están delimitadas por fronteras grupales, departamentales o divisionales.
15	Pueden también conformarse comunidades imaginarias o de acciones fomentadas gracias a habilidades narrativas.

Elaborado por Garzón (2005) con base en Gold (1994); Medina et al. (1996); Gore (1998); Meister (1999); Nonaka y Takeuchi (1999); Palacios (2000); Von Krogh y Ross (1994); Peluffo et al. (2002); Muñoz-Seca et al. (2003); Quintero et al. (2003)

Las comunidades virtuales de aprendizaje

Una forma de conformar comunidades de aprendizaje es a través de comunidades virtuales, integradas por personas con intereses fuertemente compartidos, ofrecen, como lo afirma Nonaka y Takeuchi (1999), un sitio de acción natural para compartir conocimientos y desarrollar destrezas.

Está claro según Nonaka y Takeuchi (1999) que los miembros deben tener motivos muy fuertes para participar en tales comunidades en línea, de esta manera las comunidades en línea duraderas más vibrantes son las que reúnen personas con un interés personal profundo en la existencia de esa comunidad. En este mismo sentido, señala Nonaka y Takeuchi (1999) que hay dos tipos de comunidades que son interesantes explorar para facilitar el aprendizaje:

- Las temporales construidas en torno al tema sustantivo de un curso de capacitación.
- Las continuas que funcionan apoyando el logro de objetivos de aprendizaje continuo o a largo plazo.

Las comunidades de aprendizaje virtuales pueden definirse como redes de relaciones sociales en las que la interacción son factores críticos. (Lock, 2002), todos los miembros del grupo son aprendices, y el grupo está organizado para aprender como un sistema completo, apoyado en tecnología de la información y la comunicación (TIC'S), para lo cual se requiere de instalaciones tales como foros de discusión, fundamentales para el proceso de establecer comunidades de aprendizaje electrónico.

Las comunidades virtuales para Daniel et.al. (2003) adoptan varias formas, la mayoría de las cuales se organizan en torno a modelos de comunidades temporales. Comparten ciertos elementos, como objetivos comunes, entendimiento compartido, confianza y adhesión a un conjunto común de protocolos sociales. Nuestro interés en el capital social se centra en el papel que desempeña en los entornos de aprendizaje virtual el aprendizaje.

La virtualización de las comunidades de aprendizaje brinda oportunidades que no existen en las Comunidades de Aprendizaje Físico (CAF). Las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) brindan la capacidad de identificar quiénes están involucrados en un proceso. También es posible auditar el comportamiento de cada participante, ya sea por sus palabras (diálogos), o por sus acciones sobre artefactos (Avouris et al. 2003). Los rastros virtuales nos ayudan a conocer la historia de la comunidad (Overby 2008, 2012).

Varios tipos de comunidades se desarrollan en todo el mundo. Las comunidades de aprendizaje son un tipo de comunidad popular. En las comunidades de aprendizaje, los miembros se comunican para atender sus necesidades educativas. Plantean objetivos, seleccionan métodos y colaboran para lograrlos. Una comunidad de aprendizaje no es solo un grupo que aprende en colaboración. Construir una comunidad requiere mucho tiempo. Sus miembros tienen una historia, creencias, valores y confianza comunes (Hiltz 1985; McMillan y Chavis 1986; Preece y Maloney-Krichmar 2003; Rheingold 1993; Rovai 2002). Las interacciones sociales entre los participantes y la comunicación con sus compañeros mejoran su sentido de comunidad (Dawson 2006).

Este sentido de comunidad es muy importante ya que se asocia negativamente con la delincuencia y la victimización (Battistich y Hom 1997. La estructura de la comunidad de aprendizaje más conocida es el aula física (Scardamalia y Bereiter 1994).

En los últimos años, como muchas otras actividades, las Comunidades de Aprendizaje Físico (PLC) se transforman en comunidades virtuales, como Comunidades de Aprendizaje Virtual (VLC) (Boughzala et al. 2010). Una variedad de herramientas y tecnologías web ha llevado al establecimiento de comunidades de aprendizaje en Internet (Tan y Lee 2018). Las acciones de los miembros de la comunidad y las interacciones entre ellos apoyan el aprendizaje y conducen a una comprensión más profunda (Overby 2008).

También les ayuda a transformar sus roles y, en consecuencia, su comportamiento (Rovai 2002). Los entornos de aprendizaje colaborativo basados en la web facilitan la interacción entre los participantes y

apoyan el proceso de aprendizaje (Barana et al. 2017; García-García et al. 2017; Jeong et al. 2017; Ng 2017). El sentido de comunidad no es de facto en las comunidades virtuales de aprendizaje. El diseño de un programa y la andragogía son los factores críticos, mientras que el medio no lo es. Por lo tanto, es esencial que pongan énfasis en la construcción del sentido de la comunidad. El diálogo entre los miembros apoya la construcción de la comunidad (Rovai 2002). Los miembros de las comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) pueden transformar sus roles y sentirse satisfechos a través de su participación.

El sentido de comunidad también existe en las comunidades virtuales de aprendizaje (McInnerney y Roberts 2004). Sus miembros crean vínculos, se sienten miembros, se influyen entre sí para crear normas, comparten valores comunes y confían entre sí (Koh y Kim 2003). Experimentan este sentido de comunidad principalmente a través de sus diálogos (Blanchard y Markus 2004; McInnerney y Roberts 2004). El aprendizaje combinado o híbrido (actividades fuera de línea en comunidades físicas, extendidas en el entorno virtual) produce un sentido de comunidad más fuerte que los cursos tradicionales o en línea (Fan et al. 2012; Overby 2008; Rovai y Jordan 2004). El lenguaje utilizado en unas comunidades virtuales de aprendizaje (CVA) proporciona un sistema de símbolos comunes, que es un elemento básico para una comunidad (McMillan y Chavis 1986).

Las comunidades virtuales de aprendizaje ofrecen muchas ventajas a sus miembros: participación (sin tener en cuenta la distancia o el tiempo) y la capacidad de participar incluso para personas discapacitadas (Overby 2008). Por otro lado, la esencia virtual plantea desafíos como el comportamiento agresivo y ciberbullying que pueden surgir.

Las comunidades virtuales de aprendizaje para Nikiforos et.al. (2018) es democrática de facto, ya que las reglas no se imponen desde el exterior, sino que se construyen internamente, dentro de la comunidad, con la participación de todos sus miembros, lo que lleva a la creación de la cultura de la comunidad. El miedo parece ser el motivo que resulta en el silencio de los miembros agresivos, enfrentando de esta manera el discurso interno de la comunidad.

Este es un hallazgo interesante, de Nikiforos et.al. (2018) quienes proponen un marco para modificar el comportamiento agresivo de una manera más permanente: crear comunidades virtuales de aprendizaje es un procedimiento que motiva a sus miembros a comportarse de acuerdo con las reglas de la comunidad, modificando así su motivación primitiva.

En un contexto web, resultados similares fueron apoyados por Bers et al. (2010), que demuestran la viabilidad y seguridad de una comunidad virtual como una posible intervención psicosocial para adolescentes. Además, Buchanan y Coulson (2007) representan que los grupos de apoyo en línea pueden representar una herramienta conveniente y beneficiosa que puede ayudar a ciertas personas a enfrentar su ansiedad / fobia y recibir con éxito atención médica.

En términos generales, las comunidades virtuales de aprendizaje son un contexto bien conocido para la curación, tanto psicológicamente (Kornarakis 1991) como psiquiátricamente (Tsegos 2012), también para la recuperación psicológica de los niños (Farwell y Cole 2001). Extender este contexto en internet podría generar un marco de sanación muy interesante y prometedor.

Las investigaciones realizadas por Swan (2002) concluyen que hay tres factores asociados con las percepciones de satisfacción y aprendizaje de los estudiantes que participan en comunidades virtuales de aprendizaje: interacción con el contenido del curso, interacción con los instructores del curso e interacción entre los participantes del curso. Los hallazgos sugieren algunos comportamientos de inmediatez verbal que pueden apoyar la interacción entre los participantes del curso. El apoyo a las interacciones de los estudiantes con el contenido, los instructores y, en particular, entre ellos.

Los resultados de la investigación realizada por Duncan, y Barber-Freeman, (2008) nos aportan que los estudiantes de la comunidad de aprendizaje obtuvieron calificaciones más altas, mejoraron sus habilidades de escritura, aumentaron sus habilidades de comunicación y sintieron un vínculo más estrecho entre sí cuando trabajaron juntos para lograr los objetivos comunes del curso. Posiblemente el beneficio más importante que

reciben los estudiantes de las comunidades de aprendizaje es un sentido de logro y el establecimiento de amistades de por vida que se formaron con otros estudiantes. La clave para aprender comunidades usando el desarrollo de cohortes son las experiencias compartidas.

Estos resultados se refuerzan con las conclusiones de Keengwe y Kang, (2013) en el cual el diseño y desarrollo efectivo de las comunidades virtuales de aprendizaje y los cursos combinados dependen de una comprensión profunda de la historia, las actividades actuales y las creencias de los participantes.

Aplicado a las organizaciones para Homan y Macpherson (2005) el significativo desarrollo y la implementación del aprendizaje electrónico en este caso, las empresas sugieren que hay un cambio hacia la tercera generación de universidades corporativas, soportado en comunidades virtuales de aprendizaje tiene el potencial de ser una herramienta de aprendizaje estratégico, pero como otras tecnologías, está moldeado por los contextos en los que se adopta, y tiene el potencial de contribuir a los subprocesos clave de aprendizaje.

Finalmente, Tomkin et.al (2019) afirma que encontraron que las comunidades educativas de aprendizaje virtual están fuertemente asociadas con el aprendizaje activo y los instructores también fueron más efectivos que otros instructores.

CONCLUSION

Las comunidades de aprendizaje toman una variedad de formas, sin embargo, todas las comunidades de aprendizaje representan una reestructuración intencional del tiempo y el espacio de los colaboradores para fomentar las conexiones entre trabajo, formación y el trabajo colaborativo con otros colaboradores, compañeros, líderes y profesores.

Las comunidades de aprendizaje son de gran interés ahora porque son compatibles con las epistemologías cambiantes sobre la naturaleza del conocimiento, porque la investigación generalmente apoya sus beneficios educativos y porque ayudan a las instituciones de educación superior a cumplir sus misiones de educación y a las organizaciones la de formar permanentemente a sus colaboradores y ambas formando para vidas de trabajo y servicio.

Las comunidades de aprendizaje se pueden diseñar para incluir personal de negocios, ya que es un grupo de personas que aprenden juntas, la intención sería que tanto los formadores como el personal de negocios aprendan de la interacción.

Una comunidad de aprendizaje debe tener una intención específica y un conjunto de estructuras y estrategias que centren al grupo en esa intención. Los miembros deben reunirse regularmente, trabajar para crear un sentido de pertenencia y mantener su enfoque en la intención de la comunidad de aprendizaje, por tanto, una comunidad de aprendizaje se caracteriza por estructuras y estrategias deliberadas y con un propósito que capitalizan la naturaleza social y natural de los seres humanos hacia un objetivo mayor.

Las organizaciones pueden incorporar el modelo de comunidad de aprendizaje para aumentar la comprensión y la comunicación, mejorar las capacidades de resolución de problemas y desarrollar un proceso de cambio organizacional para construir colectivamente comunidad.

Las comunidades de aprendizaje se centran en el elemento humano de las comunidades, y los beneficios que se acumulan a partir de las sinergias de las personas en lugares comunes o con intereses comunes a medida que trabajan para compartir entendimientos, habilidades y conocimientos con fines compartidos.

El concepto de comunidades de aprendizaje se basa en un amplio cuerpo de teoría relacionado con la educación, la administración, la psicología y la sociología. Las comunidades de aprendizaje son ideales en un mundo cada vez más complejo en el que no podemos esperar que una sola persona tenga el conocimiento y las habilidades suficientes para enfrentar las complejidades de las instituciones, nuestra sociedad y los individuos y las tareas a las que se enfrentan.

Construir comunidades de aprendizaje no es fácil, requiere de un número de procesos sutiles y más abiertos con influencias, tanto internas como externas en las organizaciones, que pueden facilitar o inhibir duramente el proceso.

Las comunidades virtuales de aprendizaje ofrecen muchas ventajas a sus miembros: participación (sin tener en cuenta la distancia o el tiempo) y la capacidad de participar incluso para personas discapacitadas.

AGRADECIMIENTOS

Parte del proyecto: El aprendizaje organizacional en el Caribe Colombiano, Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial FIDEE, código: INV-01182018, Grupo de investigación Fidee, Línea de Investigación Gestión del conocimiento.

REFERENCIAS

1. Anderson, B. (1983) *Imagined Communities*. London: Verso
2. Argyris, C., & Schon, D. (2009). The evolving field of organizational learning. *Organizational learning*, 2, 180-99.
3. Argyris, Ch. (1999) *Sobre el Aprendizaje organizacional*, México DF. Editorial Oxford Pres.
4. Astuto, T.A., Clark, D.L., Read, A.-M., McGree, K & de Fernandez, L.K.P. (1993). Challenges to dominant assumptions controlling educational reform. Andover, MA: Regional Laboratory for the Educational Improvement of the Northeast and Islands.
5. Avouris, N., Dimitracopoulou, A., & Komis, V. (2003). On analysis of collaborative problem solving: An object-oriented approach. *Computers in Human Behavior*, 19(2), 147–167. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00056-0](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00056-0).
6. Barana, A., Brancaccio, A., Esposito, M., Fioravera, M., Marchisio, M., Pardini, C., & Rabellino, S. (2017). Problem solving competence developed through a virtual learning environment in a European context. *Proceedings of the 13th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education”*, Vol. 1, pp. 455–463.
7. Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students’ sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health*, 87(12), 1997–2001. <https://doi.org/10.2105/AJPH.87.12.1997>.
8. Berier, (2004), *Education and the Mind in the Knowledge Age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates. *Educational Horizons* Vol. 82, No. 2, (Winter 2004), pp. 91-93
9. Bers, M. U., Beals, L. M., Chau, C., Satoh, K., Blume, E. D., DeMaso, D. R., et al. (2010). Use of a virtual community as a psychosocial support system in pediatric transplantation. *Pediatric Transplantation*, 14(2), 261–267. <https://doi.org/10.1111/j.1399-3046.2010.01271.x>.
10. Bielaczyc, K. & Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practices. In C. M. Reigeluth (Ed.) *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 269-292.
11. Blanchard, A. L., & Markus, M. L. (2004). The experienced sense of a virtual community: Characteristics and processes. *ACM Sigmis Database*, 35(1), 64–79. <https://doi.org/10.1145/968464.968470>.
12. Boughzala, I., Assar, S., & Romano Jr, N. C. (2010). An E-government field study of process virtualization modeling. In de Vreede, G. J. (Ed.), *Group Decision and Negotiation*, (Vol. 154, pp. 32–47).
13. Brown, J. S. & Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
14. Buchanan, H., & Coulson, N. S. (2007). Accessing dental anxiety online support groups: An exploratory qualitative study of motives and experiences. *Patient Education and Counseling*, 66(3), 263–269.

15. Calhoun, C. (1991) 'Indirect Relationships and Imagined Communities', pp. 95–121 in P. Bourdieu and J.S. Coleman (eds) *Social Theory for a Changing Society*. Boulder, CO: Westview. circumstances. *Community College Journal*. 64 (4): 26-30.
16. Collins, A. (1998). Learning communities: A commentary on chapters by Brown, Ellery, and Campione, and by Riel. In J. Greeno & S. Goldman (Eds.) *Thinking practices in mathematics and science learning*, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 399-405.
17. Cross, K.P. (1998) *Why Learning Communities? Why Now?* conference on Transforming Campuses into Learning Communities, University of Miami, January 9, 1998.
18. Daniel, B. ; Schwier, R.; y McCalla, G. (2003) Social Capital in Virtual Learning Communities and Distributed Communities of Practice, *Canadian Journal of Learning and Technology* Volume 29(3) Fall / automne, 2003
19. Dawson, S. (2006). A study of the relationship between student communication interaction and sense of community. *The Internet and Higher Education*, 9(3), 153–162. <https://doi.org/10.1016/j.ihedu.2006.06.007>.
20. Department of Education. (2003, March). Adult and community education: A strategy for post-compulsory education and training in Tasmania. Retrieved April 15, 2003, from <http://www.education.tas.gov.au/stateoflearning/issuespapers/aceissuespaper.doc>
21. Duncan, B.; y Barber-Freeman, P. (2008) A Model for Establishing Learning Communities at a HBCU in Graduate Classes, *The Journal of Negro Education*, Vol. 77, No. 3, Learning Communities and the Higher Education of Africans (Summer, 2008), pp. 241-24.
22. Fan, S., Sia, C., L., & Zhai, J. L., (2012). Towards collaboration virtualization theory. In *PACIS 2012 Proceedings* (pp. 1–8).
23. Farwell, N., & Cole, J. B. (2001). Community as a context of healing: Psychosocial recovery of children affected by war and political violence. *International Journal of Mental Health*, 30(4), 19–41. <https://doi.org/10.1080/00207411.2001.11449530>.
24. García-García, C., Chulvi, V., & Royo, M. (2017). Knowledge generation for enhancing design creativity through co-creative Virtual Learning Communities. *Thinking Skills and Creativity*, 24, 12–19. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.02.009>.
25. Garzón, M. (2006) *Condiciones de aprendizaje organizacional*, Documentos de investigación No 25, Centro Editorial Universidad del Rosario Bogotá D.C.
26. Gold, Jeffrey. (1994) *La empresa basada en el conocimiento*, en: *Replantearse la empresa*, Madrid, editorial Folio Financial Times.
27. Gore, E. (1998) *La educación en la empresa, aprendiendo en contextos organizativos*, España. Editorial Granica.
28. Hewitt, Allan (2009) Musical styles as communities of practice :challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 8 (3). pp. 329-337. ISSN 1474-0222 , <http://dx.doi.org/10.1177/1474022209339956>
29. Hiltz, S. R. (1985). *Online communities: A case study of the office of the future*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
30. Himmelman, A. T. (1994). Communities working collaboratively for a change. In M. Herrman (Ed.), *Resolving conflict: Strategies for local government* (pp. 27-47). Washington, DC: International City/County Management Association.
31. Hord, S.M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory.
32. Homan, G.; y Macpherson, A. (2005) E-learning in the corporate university, *Journal of European Industrial Training* Vol. 29 No. 1, 2005 pp. 75-90 q Emerald Group Publishing Limited 0309-0590 DOI 10.1108/03090590510576226
33. Jeong, H., Cress, U., Moskaliuk, J., et al. (2017). Joint interactions in large online knowledge communities: The A3C framework. *IJCSCL*, 12(2), 133–151. <https://doi.org/10.1007/s11412-017-92568>

34. McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 73–81.
35. Keating, J., Badenhorst, A. & Szlachetko, T. (2002). Victoria as a learning region: Background report, OECD Victoria learning Cities and Regions Conference, Melbourne 14 and 15 October, Melbourne: Victorian Department of Education and Training.
36. Keengwe, J.; y Kang, J. (2013) A triangular prism model: Using activity theory to examine online learning communities, *Educ Inf Technol* (2013) 18:85–93 DOI 10.1007/s10639-011-9178-4
37. Kezar, A. J. (1999). Forward. In O. T. Lenning & L. H. Ebbers. *The powerful potential of learning communities: Improving education for the future* (Vol. 26, pp. ix-xi). Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development
38. Kornarakis, I. (1991). *Issues from pastoral psychology*. Thessaloniki: Kiariakidi Bros.
39. Krogh Von, G. (2001). *Facilitando a criação do conhecimento, reinventando a empresa como o poder dar inovação continua*. Rio de Janeiro, Brasil: Campus.
40. Lenning, O. T. & Ebbers, L. H. (1999). *The powerful potential of learning communities: Improving education for the future* (Vol. 26). Washington, D.C.: The George Washington University, Graduate School of Education and Human Development.
41. Little, J.W. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening problems of analysis in records of everyday work, *Teaching and Teacher Education* 18(8), 917–946.
42. Lock, J.V. (2002). Laying the Groundwork for the Development of Learning Communities within Online Courses. *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4), 395-408. Retrieved January 29, 2019 from <https://www.learntechlib.org/p/95254/>
43. Longworth, N. (1999). *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*. London: Kogan Page.
44. López, C. (2003) *Aprendizaje organizacional*, en: <http://www.gestiopolis.com> consultado el 12 de febrero de 2018.
45. McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23.
46. Medina, C, et al. (1996) *El aprendizaje organizacional: Estado del arte hacia el tercer milenio*, UAM Azcapotzalco México DF. En: *Revista Gestión y Estrategia*, No 10 Edición aniversario.
47. Meister, J. (1999) *Universidades empresariales*; Bogotá D.C., Editorial McGraw Hill.
48. Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
49. Morgan G. (1998) *Imágenes de la organización*, Editorial Alfa-Omega, México DF.
50. Morgan, G. (1980) "The schismatic metaphor and its implications for organizational analysis." *Organization Studies*: (forthcoming)., *Administrative Science Quarterly*, p. 605, 1930. c.1980 By Cornell University.
51. Muñoz-Seca, B, et al. (2003) *Del buen hacer y el buen pensar*; Madrid, Editorial Mc Graw Hill.
52. Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators by the center on organization and restructuring of schools*. Madison, Wisconsin: CORS.
53. Nikiforos, S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, KL. J. *Comput. Educ.* (2018) 5: 481. <https://doi.org/10.1007/s40692-018-0125-x>
54. Nonaka, I. y Takeuchi H. (1999) *La empresa creadora de conocimiento*, México DF. Editorial Oxford Pres.
55. Ongaro, E. and van Thiel, S. (eds.), (2018) *The Palgrave Handbook of Public Administration and Management in Europe*, https://doi.org/10.1057/978-1-137-55269-3_31
56. Overby, E. (2008). Process virtualization theory and the impact of information technology. *Organization Science*, 19(2), 277–291. <https://doi.org/10.1287/orsc.1070.0316>.
57. Overby, E. (2012). Migrating processes from physical to virtual environments: Process virtualization theory. In Y. Dwivedi, M. Wade, & S. Schneberger (Eds.), *Information systems theory* (Vol. 28, pp. 107–124)., *Integrated series in information systems* New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6108-2_6.

58. Palacios, M. (2000) Organizational Learning concept, process and strategic, *Revista hitos de Ciencias Económicas Administrativas*, México DF.
59. Peluffo, M, et al. (2002) *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector Público*, Santiago de Chile, Editorial ILPES.
60. Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities. In J. Jacko & A. Sears (Eds.), *Handbook of human-computer interaction* (pp. 596–620). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., Publishers
61. Quintero, Á. et al., (2003), *La empresa que educa*, trabajo de grado de Maestría en Educación, Universidad de la Sabana, Bogotá D.C.
62. Raynova Y.B. (2002) Jean-Paul Sartre, a Profound Revision of Husserlian Phenomenology. In: Tymieniecka AT. (eds) *Phenomenology World-Wide. Analecta Husserliana (The Yearbook of Phenomenological Research)*, vol 80. Springer, Dordrecht
63. Rheingold, H. (1993). *Virtual communities: Homesteading on the electronic frontier*. Cambridge: MIT press
64. Riel, M.; y Polin, L. (2004) *Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Support*, In S. Barab, R. Kling, & J. Gray (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
65. Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrod.l.v3i1.79>.
66. Rovai, A. P., & Jordan, H. (2004). Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. <https://doi.org/10.19173/irrod.l.v5i2.192>.
67. Salomon, G. (Ed.). (1993). *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
68. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge-building communities. *The Journal of Learning Sciences*, 3(3), 265–283. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0303_3.
69. Schrage, M. (1995) *No More Teams! : Mastering the Dynamics of Creative Collaboration*. New York: Doubleday
70. Schutz, A., (1962) *Collected Papers, Volume 1*, Nijhoff, the Hague, 1962.
71. Senge, P. (1990). *The fifth discipline*. New York: Doubleday.
72. Senge, P. (2000) *La danza del Cambio*, Bogotá D.C. Editorial Norma.
73. Smith, B. L. (2003). Learning communities and liberal education. *Academy*, 89(1), 14-18. TAFE Tasmania.
74. Swan, K. (2002) *Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction*, *Education, Communication & Information*, Vol. 2, No. 1, 2002.
75. Tan, S. C., & Lee, A. V. Y. (2018). Online learning communities in K-12 settings. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), *Handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1–21)., Springer international handbooks of education Cham: Springer.
76. Tinto, V. (1998). *Learning communities: Building gateways to student success*. <http://www.ntlf.com/html/lib/suppmat/74tinto.htm>
77. Tinto, V., Russo, P. & Kadel, S. (1994). Constructing educational communities in challenging, *Community College Journal*, v64 n4 p26-29 Feb-Mar 1994.
78. Toole, J.C. & Louis, K.S. (2002). The role of professional learning communities in international education. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds), *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Kluwer.
79. Torres, R. (2004) *Comunidad de aprendizaje repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*, Documento presentado en el “Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje”, Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre.
80. Tomkin, J.; Beilstein, S.; Morphew, J.; y Herman, G.; (2019) Evidence that communities of practice are associated with active learning in large STEM lectures, *International Journal of STEM Education*, PP. 10-79, <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0154-z>

81. Tsegos, I. (2012). The psychiatric communalism. Athens: Armos
82. Von Krogh, G.; Roos, J. (1994). An essay on corporate epistemology. Strategic Management Journal, 15:53-71.
83. Wenger, E.C. (1998) Communities of Practice Learning as a Social System, publicado en The Systems Thinker, June
84. Whipple, W. R. (1987) "Collaborative Learning." AAHE Bulletin, 1987, 40 (2), 3-7.
85. Yarnit, M. (2000). Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities. Retrieved April 16, 2003, from <http://www.ala.asn.au/learningcities/LGALearningLayout.pdf>

FINANCIAMIENTO

Fuente: Fundación para la Investigación y el Desarrollo Educativo Empresarial FIDEE
Nº de contrato: INV-01182018