



INTERNACIONALES

Revista en Ciencias Internacionales Sociales del Pacífico Mexicano

ISSN 2395-9916 e-ISSN (en trámite)



Culiacán de Rosales, Sinaloa, 12 de diciembre de 2022

MC. Carlos Alfonso Beltrán Blanco
Universidad Autónoma de Sinaloa

Dra. Miriam Nava Zazueta
Universidad Autónoma de Sinaloa

Estimados colegas:

Por medio de la presente y a nombre del Comité Editorial de *INTERNACIONALES, Revista en Ciencias Sociales del Pacífico Mexicano*, hago constar que la versión corregida, con base a **dictámenes doble ciego**, de su artículo intitulado "Elementos teóricos sobre el aprendizaje en Comunidades Virtuales de Práctica. El caso de la industria musical" será publicado en el volumen 6, número 11, **(Enero – Abril, 2023)**, de esta revista, misma que se encuentra indizada en Latindex.

Sin más por el momento, me despido de ustedes reiterándoles mis consideraciones.

Atentamente

Erika Montoya
Dra. Erika C. Montoya Zavala
Directora

Universidad Autónoma de Sinaloa
Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas. Cuerpo Académico Internacionales
Prolongación Josefa Ortiz de Domínguez S/N Polígono Sur, Ciudad Universitaria CP 80040
Culiacán, Sinaloa, México. Teléfono: (667) 712-79-37. Página web:
<http://cainternacionales.com/> Correo electrónico: montoyazec@uas.edu.mx

Elementos teóricos sobre el aprendizaje en Comunidades Virtuales de Práctica. El caso de la industria musical¹

Theoretical elements on learning in Virtual Communities of Practice. The case of the music industry

Carlos Alfonso Beltrán Blanco²
Miriam Nava Zazueta³

Recepción: 15-septiembre-2022

Aceptación: 7-diciembre-2022

Resumen

En este manuscrito, se proponen perspectivas teóricas para analizar la gestión del conocimiento tácito musical en el canal de YouTube de músicos independientes y su factibilidad de ser considerados comunidades virtuales de práctica (CVP), es decir, formas organizativas virtuales en que se interactúa y comparte el aprendizaje y se mejoran

¹ El manuscrito presenta elementos teóricos, resultado del proyecto de investigación PROFAPI_A6_006, "Comunidades virtuales de práctica y socialización del conocimiento para el consumo turístico".

² Maestro en Estudios del Desarrollo Global por la UABC. Estudiante del Doctorado en Estudios Regionales con Énfasis en América del Norte. Correo electrónico carlosbeltran.feiypp@uas.edu.mx

³ Doctora en Estudios de América del Norte con Énfasis en Desarrollo Regional. Investigadora y profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en la Facultad de Estudios Internacionales y Políticas Públicas. Correo electrónico mirnava@uas.edu.mx

las prácticas dentro de la especialización de los miembros, derivado de trayectorias y experiencias de los miembros de la comunidad. En primera instancia, se ilustran los antecedentes de la gestión de la cognición en las comunidades de práctica (CP), después, se realiza la revisión de los trabajos teóricos y empíricos para identificar los elementos fundamentales de las CP y las CVP que describen la literatura científica, los orígenes y la evolución de los conceptos. Una vez conceptualizada la CP, se abordan las redes sociales y la formación de comunidades virtuales, permitiendo extraer implicaciones para la investigación del aprendizaje musical en la CVP de YouTube.

Palabras clave: *Aprendizaje musical, músicos independientes, aprendizaje musical tácito, comunidades virtuales de práctica.*

Abstract

This paper explains the theoretical framework analyze the management of musical tacit knowledge in independent musicians' YouTube channels, describes how they operate, and explores whether they could be regarded as virtual communities of practice (VCoPs), or virtual organizational forms, where learning derived from the paths and experiences of community members and the improvement of practices within their areas of specialization. This theoretical treatise is presented in three steps. First, this paper provides an overview of knowledge management in community of practice (CoP). Then, we review theoretical and empirical works to determine the core components of communities of practice and virtual communities of practice. Finally, virtual communities in social networks are discussed after the CoP has been conceptualized, allowing conclusions to be drawn about the examination of musical learning in YouTube's VCoPs.

Keywords: *Virtual communities of practice, independent musicians, tacit musical learning.*

Introducción

Antecedentes y aportaciones científicas a la gestión del conocimiento basada en comunidades de práctica

La gestión del conocimiento es un marco para desarrollar objetivos, estructuras y procesos para que las organizaciones usen eficazmente su conocimiento para aprender y crear valor para la comunidad (Dalkir, 2013), en este sentido, los miembros transfieren conocimiento a través de interactuar con otros miembros (Bolisani & Scaro, 2014) ganando preeminencia como estrategia en colectivos interesados en temas concretos; si bien existen diferentes maneras de implementar la gestión del conocimiento, cada organización tiene que diseñar su propio enfoque de procesos y prácticas que promueva la transmisión y uso del conocimiento.

En la gestión del conocimiento se distinguen dos enfoques básicos: primero, el sustentado en codificar y almacenar información que se centra en archivar, sintetizar y difundir información, pero ignora el conocimiento tácito, simplifica el conocimiento al eliminar el contexto y las organizaciones sociales que lo crean; el segundo enfoque se basa en las personas, sus contextos y sus interacciones sociales para "conectar" a los expertos de determinados temas (Iverson & McPhee, 2002). En esta última perspectiva, la gestión consiste en profesionales que no solo almacenan el conocimiento, sino que también lo transmiten a través de un proceso social; las relaciones participativas entre los aprendices y los expertos dentro del contexto de una práctica social compartida en comunidad (Wenger, 1991). De igual manera, es necesario una comprensión del conocimiento para formular una teoría al respecto, un modelo específico de práctica es esencial para la teoría de CP. Wenger (1998) incorpora elementos de la generación de conocimiento en su modelo teórico a través de la co-sificación y de la participación. La primera representa la

acción de concretar el conocimiento, es decir, las relaciones de las personas con los objetos simbólicos y, a su vez, la participación en las actividades sociales proporciona la característica social del conocimiento.

Etimológicamente, el término cosificación se define como "convertir en cosa" (*making into a thing*), pero en inglés se usa para transmitir la idea de que lo que se convierte en un objeto material, no es necesariamente un objeto material. La cosificación no se trata de nombrar cosas con palabras y no solo es explícita, por ejemplo, una pintura cosifica una visión del mundo. La participación no debe reducirse a solo compartir nuestros pensamientos. Por ejemplo, la participación no solo es tácita, informal o inconsistente, también incluye acciones como conversar y reflexionar sobre nuestros motivos, es decir, trasciende el hecho de la simple participación (Wenger, 1998).

Ambos conceptos, participación y cosificación son complementarios en el proceso de conocer; construyen el "significado" en sí (Iverson & McPhee, 2002; Wenger, 1998). Una CP es un conjunto de seres humanos compartiendo "una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión sobre un tema, que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área, interactuando de forma continua" (Wenger et al., 2002, pág. 4). Así, estos conceptos crean una forma específica de comunidad: una comunidad de práctica.

Wenger et al., (2002) emplean la CP para explicar cómo circula el conocimiento dentro de un grupo de personas. En particular, la CP se considera estrechamente relacionada con el concepto de participación periférica legítima⁴, lo que subraya la importancia del espacio donde se genera el conocimiento y se produce aprendizaje, inclusive, los miembros que se acaban de integrar en la comunidad pueden estar más involucrados.

⁴ Según la definición de Lave & Wenger (1991), este tipo de participación refiere a un proceso donde los nuevos miembros se integran en la comunidad, pasando gradualmente a una posición central en el grupo.

Fontaine & Millen (2004) coinciden con la afirmación de Wenger, McDermott y Snyder (2002) respecto a que existe interés en desarrollar hallazgos etnográficos cualitativos con mediciones de beneficios y costos corporativos de las CP, empero, estos hallazgos trascienden el ámbito empresarial / corporativo, son factibles de ser aplicados en estructuras sociales, particularmente en los individuos con determinados conocimientos, y así desarrollar mejor sus destrezas porque el mundo ya es una organización y los desafíos a los que se enfrenta se relacionan con el conocimiento. La preeminencia en el ámbito académico implica que las CP se estudien de diferentes maneras, empleando diferentes nociones y adaptando metodologías de investigación.

Las CP brindan una construcción teórica que interrelaciona las comunidades, virtuales o presenciales, con las prácticas, el conocimiento, la construcción de identidad y el aprendizaje, para comprender el papel de los sistemas de información, las personas y sus maneras de gestionar el conocimiento.

Aprendizaje situado y participación en una comunidad de práctica

El aprendizaje de las personas como destrezas y habilidades otorga sentido y legitimidad a la gestión del conocimiento en una colectividad. En la década de 1990, la teoría de comunidades de práctica fue introducida en conjunto por Étienne Wenger y Jean Lave (1991), su trascendental aportación es que impulsan la noción social del aprendizaje denominándolo como aprendizaje situado⁵, cuya característica distintiva es el proceso de participación periférica legítima, y tener acceso a información que

⁵ Lave & Wenger (1991) proponen la teoría del aprendizaje situado como el proceso social mediante el cual se construye conocimiento entre los participantes a través de sus propias prácticas en un determinado contexto al que pertenece dicho conocimiento.

produce conocimiento, es decir, la manera en que los nuevos miembros empiezan a interactuar con los que ya son miembros, y luego pasan de la periferia de la comunidad a una participación plena y así integrarse a la comunidad. En este sentido, los primeros hallazgos de los teóricos se centraron en la visión que enfatizaron la estructura social y comunitaria como un marco conceptual para el aprendizaje y la relevancia de los contextos de socialización del conocimiento o la práctica como recursos de aprendizaje.

En este sentido, Wenger & Lave (1991) afirman la existencia de diversos procesos de aprendizajes cognitivos, incluidos los resultantes de la formación profesional, las prácticas y de las experiencias (*apprenticeship*), y utilizan el término aprendiz (*apprentices*) para referirse a la persona que participa en el aprendizaje situado. Entre los diversos procesos que identificaron se encuentran: el aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*), el aprendizaje a través de la demostración (*apprenticeship learning*) y la vida como aprendizaje en general (*life as apprenticeship*).

Lave realizó uno de los primeros estudios etnográficos relevantes sobre la transferencia de conocimiento, entre 1973 y 1978, en una comunidad de sastres, en las regiones de sastres entre Vai & Gola en Liberia, África. Los aprendices de sastres efectuaban tareas como el mantenimiento de las máquinas de coser de pedal y confeccionaban detalles de terminación cuando el sastre confeccionaba una prenda. En este estudio los autores argumentaron que el aprendizaje es un tema de participación periférica, a través del cual se observó a la participación de los aprendices de sastre en una estructura general de aprendizaje experiencial, permitiéndoles convertirse en sastres profesionales (Wenger, 1998).

Otro aspecto que Lave & Wenger (1991) destacan es que, si bien el aprendizaje en las comunidades de sastres no es del todo informal, éstas desarrollaron un carácter de formalidad en la división del trabajo, ya que las familias que deseaban que sus hijos aprendieran el oficio negociaban con los sastres para intercambiar labores domésticas

o recursos económicos por la oportunidad de que sus hijos desarrollaran el oficio. Esta investigación preliminar derivó en el interés de los autores por separar las circunstancias históricas y culturales específicas que lograban los sastres respecto a su educación, llevándolos a investigar el aprendizaje como aprendizaje situado.

El aprendizaje situado, a diferencia de la noción convencional de "aprender haciendo" (*learning by doing*) que se basa en la experimentación a prueba y error, es una característica de la práctica social y tiene lugar en contextos específicos. La actividad situada puede ser confusa, lo "situado" puede significar simplemente que se localizan en contextos y tiempos específicos, puede implicar que algunas actividades están ubicadas (situadas) y otras no, sin embargo, el carácter distintivo de situar el aprendizaje es un atributo empírico al aprendizaje informal basado en la experiencia (Lave & Wenger, 1991).

En las CP no existe un lugar "periférico" o "central", lo que implica que no haya una "participación central" con respecto al "lugar" de los miembros; esto significa que todos pueden participar. Por otro lado, referirse a la participación plena sugeriría un campo cerrado de conocimiento o práctica colectiva que puede ser medido por los nuevos miembros. Los autores consideran que la participación de los miembros puede ser plena o parcial y que, inclusive, la participación desde la periferia se relaciona con la legitimidad de la organización social y sus prácticas (Lave & Wenger, 1991). La participación parcial de los nuevos miembros está "conectada" al interés, y es dinámica, es decir, los participantes periféricos pueden acceder a la comprensión a través de decidir participar de forma más activa y creciente con la motivación de mejorar una práctica.

En las primeras aproximaciones para estructurar a las comunidades de práctica, el primer elemento denominado dominio (*mastery*) no se encuentra en los expertos de manera substancial, sino en la estructura de la comunidad de práctica de la cual los expertos forman parte, por lo que el conocimiento reside en la aglomeración social. El concepto de comunidad no solo se concibe con las habilidades

que las personas pueden aprender -como las destrezas técnicas en la confección del vestido- sino también con el contexto social en que se vive, "Una comunidad de práctica es un juego de relaciones entre personas, actividad, mundo, en un tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y superpuestas" (Lave & Wenger, 1991, pág. 98).

Posteriormente, el hallazgo del estudio de Wenger (1998) acuña el concepto de comunidad de práctica, volviéndose narrativa que se relaciona con otros conceptos como la identidad, el significado y el compromiso. Al respecto, Wenger (1998) se cuestiona ¿cómo se forman estos conceptos? y ¿cómo evolucionan? ampliando las connotaciones tradicionales del concepto de aprendizaje, pasando de la relación mentor-aprendiz, a una participación cambiante y transformación de identidad en una comunidad de práctica; es decir, una perspectiva dinámica e interactiva, de esta manera, conceptos como comunidad e identidad se utilizan como puntos claves para explicar una teoría social del aprendizaje, tanto formal como informal. Una vez que la comunidad de práctica está en el centro del estudio, se puede preguntar entonces: ¿cómo se cultiva el aprendizaje?

La participación social se refiere tanto a eventos con ciertas personas y en ciertas actividades, como a un proceso más amplio de participación en las prácticas dentro de comunidades sociales que constituyen identidades dentro de estas comunidades, en suma, la teoría social del aprendizaje aglutina estos elementos fundamentales para categorizar la participación social en el proceso de aprendizaje y de conocimiento (Wenger, 1998).

En resumen, los estudios pioneros de CP provienen de las aportaciones de Lave & Wenger (1991) quienes introdujeron los conceptos de aprendizaje situado y participación periférica legítima, tanto es así que el primer concepto se refiere a la manera en que las CP vinculan a las personas con interés en común, y el segundo que participen en la transmisión del conocimiento tácito o adquirido de otros miembros y le otorga pertenencia y legitimidad en la comunidad.

Aprendizaje como práctica

El aprendizaje como práctica se encuentra entre las experiencias individuales, las actividades interpersonales y las estructuras sociales como los sistemas de cultura, los discursos y la historia. Es decir que, a través de las participaciones en las actividades interpersonales, el aprendizaje reproduce y transmuta la organización social en la que tiene lugar. La participación es un proceso social porque si bien el individuo pertenece a las prácticas de comunidades, también es una experiencia personal.

A diferencia de la práctica cómo "hacer" *per se*, en una comunidad se refiere a la práctica como al hacer en un escenario social que ordena y da significancia a nuestro actuar. En esta tesitura, la práctica es social, y aunque la práctica se suele utilizar como antónimo de teoría, las CP no utilizan este concepto como dicotomía entre lo práctico y lo teórico, sino que las comunidades incluyen sus propias formas de desarrollar y compartir conocimiento, entonces la práctica es un proceso mediante el cual se percibe el mundo y la participación en las prácticas pretende ser una experiencia cotidiana (Wenger, 1998). Las prácticas están ubicadas en el tiempo y espacio porque existen en comunidades específicas y surgen del compromiso mutuo, sin embargo, las relaciones que dan forma a las prácticas se definen por el aprendizaje, tanto en el espacio material como digital. Este aprendizaje crea las localidades geográficas en las CP a medida que éstas se entrelazan, formando un paisaje social de prácticas compartidas, límites y periferias (Wenger, 1998).

En este sentido, la práctica representa al saber explícito y al tácito; lo que se dice y lo que, pudiéndose incluir: léxico, herramientas, legajos, imágenes y que se hagan explícitos los procedimientos de las prácticas; empero también incluye las relaciones implícitas, los acuerdos no escritos, percepciones específicas, comprensiones y visiones compartidas y que inclusive, no se hagan explícitas, pero que otorgan pertenencia a la comunidad de práctica (Wenger, 1998). El conocimiento tácito se traslada a los

que todos sabemos intuitivamente, pero, no es un conocimiento individual, el sentido común solo tiene sentido porque se tiene en común entre los participantes; por ello, las CP son el contexto principal en el que se puede desarrollar el sentido común a través del compromiso mutuo (Wenger, 1998).

Las comunidades de práctica se definen a sí mismas a través de la participación en la práctica, por lo que son esencialmente informales, pero no significa que no estén estructuradas o no sean oficiales. Más bien, se refiere a que la comunidad se desarrolla de manera orgánica por sus miembros a través del compromiso mutuo y sus interacciones, por lo que no puede describirse como procesos formales. A su vez, el aprendizaje motiva las prácticas y estas pueden pensarse como historias compartidas de dicho aprendizaje, entonces, las CP tienen ciclos de vida que representan los procesos en los cuales se desarrollan, evolucionan y se mantiene el aprendizaje (Wenger, 1998).

Para los investigadores, la teoría de comunidades de práctica ofrece un modelo para comprender y gestionar el conocimiento desde un enfoque de comunicación organizacional, pero más allá de las aplicaciones de CP para aumentar el aprendizaje en los corporativos, se busca analizarlas como una instrumento de diseño para la gestión del conocimiento y sus construcciones claves para estudiar la naturaleza social de conocimiento tácito y su gestión. En este sentido, el dominio, las redes de personas y las actividades en los diferentes ámbitos académicos a los que se puede aplicar, no son elementos separados, sino que se unen en el concepto de práctica social de expertos.

Comunidades de práctica y las interacciones en las estructuras sociales

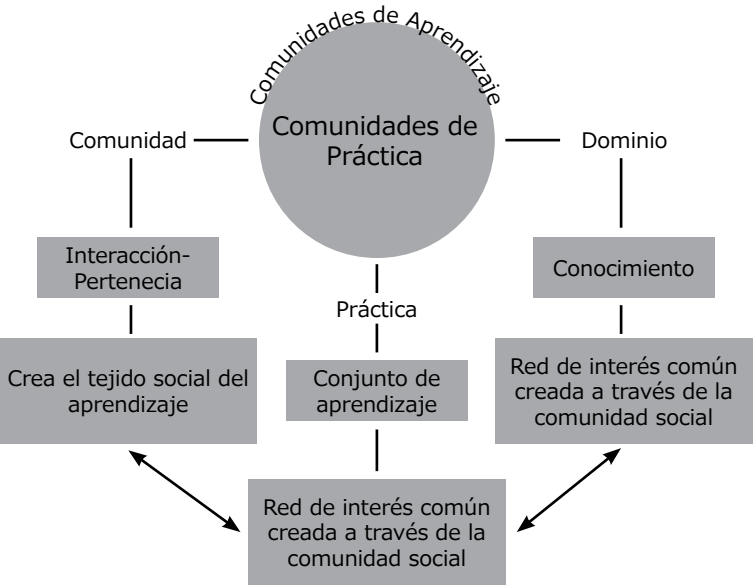
El término de aprendizaje social está presente desde las primeras versiones de la teoría de CP, pero de Lave & Wenger (1991) se concentran en los conceptos de apren-

dizaje situado y participación periférica legítima, sin definir la transición a la definición de comunidades de práctica. Posteriormente, Wenger (1998) acuña el concepto de CP, cuya aportación se centraba en la estructura social, comunitaria y los contextos de socialización del conocimiento como recursos de aprendizaje. De igual manera, el teórico profundiza en desarrollar el vínculo del concepto de CP con otros conceptos como la identidad, el significado y el compromiso. El autor considera que el aprendizaje desencadena un sentido de pertenencia a la comunidad; es decir, la interacción es esencial para el desarrollo cognitivo. Para la teoría del aprendizaje social (Hartnell-Young, 2006; Thomas, 2005), las CP proporcionan un marco analítico de la participación de las personas en los medios y la formación de identidades a medida que las innovaciones tecnológicas se emplean para conectarse con diferentes facetas de la vida cotidiana. En el 2002, Wenger et al., desarrollan recomendaciones para incentivar, diseñar y administrar a las CP en la gestión del conocimiento. El modelo estructural de CP cuenta con tres elementos esenciales y convergentes entre ellos:

- a) Un dominio del conocimiento;
- b) Una comunidad de personas;
- c) Una práctica compartida.

El dominio es el tipo de conocimiento que motiva la participación de los miembros como eje que les ayuda a definir las actividades que se realizan; legitima la comunidad al afirmar su propósito de existir. La comunidad se refiere al tejido social del aprendizaje basado en la confianza mutua entre los miembros, animando a los miembros a compartir ideas y se genere aprendizaje de las experiencias. La práctica representa el conocimiento derivado y creando aprendizaje por medio de historias, conocimiento directo de herramientas, información y marcos para solucionar problemas específicos (véase figura 1), (Wenger et al., 2002).

FIGURA 1. ELEMENTOS TEÓRICOS DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA



Nota. El diagrama representa los elementos que componen el aprendizaje en una comunidad de práctica. Tomado de *Communities of Practice: learning, Meaning, and Identity*. Cambridge (p. 43-99), por Wenger, E. 1998, GB: Cambridge University Press

Las comunidades de práctica forman parte sustancial de nuestra cotidianeidad y están en todas partes, todos pertenecemos a ellas; en casa, en los trabajos y en la escuela, se pueden tener pasatiempos en los que se forman comunidades cambiantes a lo largo de nuestras vidas. Una familia desarrolla sus propias prácticas, rutinas, historias, identidades y significados, inclusive si algunos miembros no están de acuerdo en ciertas maneras de convivencia, hacen lo necesario para establecer un modo de vida de supervivencia como la búsqueda de alimento y refugio

para la comunidad. De la misma forma que lo hacen los trabajadores que se organizan con sus colegas inmediatos y clientes para hacer sus trabajos, desarrollando y manteniendo una práctica y significado para lo que hay que hacer en el trabajo diario para un grupo más pequeño que la empresa, es decir una comunidad.

Wenger (1998) alude a la noción de localidad y en 2002 definió la teoría comunidades de práctica distribuidas. En estas, los miembros están distribuidos geográficamente y, por lo tanto, no pueden depender de reuniones cara a cara para la interacción, para subsanar esta situación utilizan medios tecnológicos como videoconferencias, correo electrónico y entornos virtuales (Wenger et al., 2002). En este sentido, la característica esencial de una comunidad no es compartir el espacio físico, sino participar en actividades sociales significativas. Las comunidades de práctica se convirtieron en parte del mundo actual para la generación de aprendizaje, y luego se trasladaron al espacio digital.

A su vez, Chris Kimble, Paul Hildreth y Peter Wright (2001) citaron a Wenger para reforzar el argumento de que el conocimiento resulta de la interacción dentro de las comunidades; la unidad de análisis que proponen para adquirir conocimiento tácito es la comunidad de práctica. Los teóricos añaden al entorno virtual la alternativa de si será más difícil obtener legitimidad en una comunidad virtual, pero que facilita la participación, y esta es crucial en el progreso de las comunidades.

En resumen, es a través de la interacción en CP es que aquellos con un interés común pueden compartir el aprendizaje y la mejora de las prácticas dentro de su dominio de conocimiento y proporciona tanto a la comunidad como a los individuos recursos de identidad.

Comunidades virtuales en los entornos tecnológicos y las estructuras sociales

En la literatura científica, diversos autores definen a las comunidades virtuales⁶, cuyas conceptualizaciones van desde los significados que las consideran como entornos tecnológicos y otros que las describen como configuraciones sociales de individuos que participan en estos entornos sociodigitales; en este sentido, Jenny Preece (2000) argumenta que una comunidad virtual se compone por miembros que comparten un interés, que interactúan, generan recursos compartidos, demuestran reciprocidad y comparten normas culturales.

Las comunidades virtuales son aglomeraciones sociales que se constituyen en la red por un grupo de individuos que crean y mantienen interacciones en espacios sociodigitales, pero con significancia real, porque trasladan sus actividades sociales al entorno virtual e intangible, por un tiempo suficiente e inclusive los individuos llegan a formar en los espacios digitales relaciones personales más cercanas, y existen otras repercusiones en los comportamientos reales (la materialidad) de los individuos, como promover el consumo, generar opiniones y conductas, porque para las personas estos espacios son reales y trasladan sus actividades a la virtualidad (Rheingold, 1993; Kozinets, 2002). Los tres factores distintivos de las comunidades virtuales son: el ciberespacio, la discusión pública y las relaciones personales.

Desde la década de 1990, Internet comenzó a orientarse al ámbito social con el desarrollo de lo que DiNucci (1999) denominó Web 2.0, es decir una modalidad que

⁶ Las CVP son diferentes de lo que por lo general se conoce como una comunidad en línea convencional, aunque ambas son comunidades virtuales, éstas difieren de las comunidades virtuales porque tienen connotaciones diferentes en el objetivo de comunicación. La aglomeración de miembros interactúa virtualmente entre sí para aprender del trabajo de los demás, mientras brindan recursos de información basados en intereses compartidos.

permitió contenido interactivo, actualizaciones constantes y una comunicación bidireccional más confiable y constante en tiempo real, posibilitando la generación de contenido por los usuarios y dado que, cualquier usuario puede publicar contenido, se puede asumir que hay una democratización del arte, en este sentido, los artistas creativos al inicio de sus carreras y a la hora de crear sus espacios web, se consideran aficionados, pero más adelante, la combinación de videos de calidad y conocimientos que han adquirido informalmente al producir sus propios videos, hacen que se conviertan en los expertos (Cayari, 2011).

Leimeister y Rajagopalan (2015) enfatizan que Internet es el medio principal para el intercambiar información y relacionarse socialmente, y que con el auge de las aplicaciones Web 2.0 los consumidores asumen un papel más activo en ser proveedores de información, permite que cualquier persona cree contenido que se publica en sitios web como YouTube, Facebook y Twitter; entre otros. Las comunidades entonces pasan de ser entornos meramente tecnológicos (Fitzgerald, 2006) a describir las configuraciones sociales de los individuos que son partícipes de los espacios sociodigitales.

Los alcances de la tecnología logran que las interacciones sociales presenciales se trasladen a los espacios digitales, configurándose en comunidades virtuales. En este sentido, el éxito de las redes sociales como los blo, LinkedIn o Facebook son ejemplos de comunidades virtuales.

Redes sociales y comunidades virtuales de práctica

Las comunidades virtuales abren un espacio de replanteamiento del aprendizaje y sus particularidades en la transmisión virtual de prácticas sociales. Inclusive, Wenger (1998) predijo la existencia de comunidades de práctica en los espacios sociodigitales, porque a través de la red mundial interconectada es que las personas se reúnen en

espacios virtuales y desarrollan maneras compartidas de alcanzar sus intereses comunes. En este sentido, las comunidades virtuales de práctica son aquéllas en las que un grupo de personas interactúa a través de medios electrónicos conectados a la red, y que comparten intereses comunes, lo que les permite generar aprendizajes entre los miembros de la comunidad (Komorowski, et al., 2018).

Alavi (2013) define una comunidad virtual de práctica como una red de individuos que interactúan a través de las redes sociales, y que inclusive cruzan fronteras geográficas, políticas y psicológicas, para perseguir intereses u objetivos mutuos. En el mismo sentido, Ramalho, et al., (2010) argumentan que las CVP son comunidades de práctica que surgen en el espacio de virtual de internet como un espacio de interacciones, como un ambiente de aprendizaje y de intercambio de conocimiento. Una CVP es una comunidad en línea que utiliza internet para conectar a personas con intereses o preocupación común, es decir, una CVP proporciona una plataforma para compartir y mejorar el conocimiento de los individuos con los mismos intereses (Sibbald et al., 2022).

Las CVP en la gestión del conocimiento analiza la evolución de los usuarios acerca de sus experiencias utilizando las CVP como una herramienta tecnológica, que hace factible la gestación y el intercambio de conocimientos a través de procesos de aprendizajes colectivos (Nie, 2012).

Uno de los pioneros en considerar la existencia de formas o sistemas sociales apoyados en la tecnología fue Joseph Licklider (1968), quien en épocas tempranas predijo la aparición de sistemas sociales mejorados por la tecnología llamándolas "comunidades en línea", el teórico definía a estas comunidades virtuales como la asociación de individuos separados geográficamente que se aglomeraban en grupos pequeños para trabajar juntos o individualmente en asuntos de interés compartidos. El autor enfatizó el término interés como eje central; argumentó que las comunidades virtuales o en línea no serían de ubicación en común, sino de intereses en común. Su predicción fue precisa, ya que diversas plataformas sociales -entre las que

se pueden considerar a YouTube- se constituyen como comunidades virtuales que inclusive pueden funcionar como CVP fundamentadas en intereses y objetivos comunes y es a través de la participación en ellas, que aquellos con un interés común pueden compartir el aprendizaje y la mejora de las prácticas dentro de su dominio (Wenger, 2015).

Wenger et al., (2002) afirman que la literatura "tendía a tratar los fenómenos de CP y CVP como construcciones unidimensionales, con rasgos no diferenciadores e identidades indiferenciadas" (pág. 71). Sin embargo, es necesario dejar la tautología de lado y explicar que hay una diferenciación entre CP y CVP, ya que la tipología apunta a reconocer la diversidad de las comunidades virtuales de práctica, como la inscripción y la dispersión geográfica, que las hacen únicas. En esta misma tesitura, Dube, et al., (2006) afirman que, a diferencia de las CP presenciales, las CVP se experimentan en entornos digitales debido a los medios tecnológicos a través de los cuales interactúan y, por lo tanto, enfrentan realidades diferentes en lo referente a la creación del conocimiento, la confianza entre los miembros y el sentido de pertenencia, que se deben estudiar por separado. En esta tesitura, es necesario tener en cuenta las diferencias entre las mismas CP por sus características únicas de dominio, práctica y comunidad, añadido a las características que introducen las TICs en CVP.

Las CVP son diferentes de lo que por lo general se conoce como una comunidad en línea convencional, aunque ambas son comunidades virtuales, éstas difieren de las comunidades virtuales porque tienen connotaciones diferentes en el objetivo de comunicación. La aglomeración de miembros interactúa virtualmente entre sí para aprender del trabajo de los demás, mientras brindan recursos de información basados en intereses compartidos. Su característica particular es que una persona o institución debe contribuir con recursos de información que se produce en la aglomeración para producir conocimiento y no solamente como receptor o consumidor del conocimiento creado (Rodríguez, 2007) y al final, lo que mantiene unida a una comunidad es el sentido de pertenencia y la necesidad de

obtener y compartir conocimiento, es decir, del aprendizaje informal.

Asimismo, la interacción en comunidades virtuales ha sido más fácil en los últimos años debido al alcance de internet, en este sentido, las fronteras entre la vida *online* y *offline* se están disolviendo cada vez más a medida que las formas de socialización en espacios digitales se materializan en ideas y acciones de manera virtual, pero que impactan la cotidianidad de las personas y con posibilidad de retroalimentación (Leimeister y Rajagopalan, 2015; Anber, et al., 2016); esto lleva a la creación de grupos en dispositivos electrónicos o *gadgets* con el propósito de funcionar como medios de comunicación social virtual conectados a través de internet y con acceso de manera instantánea.

En este sentido, el aprendizaje es resultado de la interacción social, y se denominan CVP cuando estas comunidades operan en espacios sociodigitales (Allen, et al., 2003), sin embargo, se cuestiona la confiabilidad por los niveles de interacción entre los participantes. Kozinets (2002) nos dice que, a pesar de que los miembros participan de formas diferentes, para ellos la comunidad es real y la confianza se traslada a la información que comparten para la solución de un problema. En esta tesitura, Chiu, et al., (2006) afirman que, los individuos en las relaciones virtuales tienen que superar barreras culturales y que la confianza que se genera es sólida debido a la confiabilidad de la información compartida, a diferencia de las comunidades creadas cara a cara en que la confianza se puede atribuir a la cercanía entre los miembros. Así, las CP han evolucionado en la era digital y pueden ser virtuales y, en muchos casos, se adopta esta forma porque es conveniente y práctico que sea virtual y no físico, debido a las implicaciones que conlleva, como los costos económicos.

Los medios sociales⁷ que se configuran en espacios virtuales impulsan la creación formas de interacción social

⁷ Los medios sociables (*social media*) son formas de comunicación electrónica con el objetivo de intercambiar contenido generado por los usuarios en la tecnología Web 2.0 como sitios web para redes sociales (*social networking*), las cuales son estructuras sociales constituidas por "nodos" y "actores" para el intercambio social (Zhao, et al., 2021).

virtuales de comunicaciones caracterizadas por la generación de contenido por los usuarios (UGC). El contenido en línea atraviesa comunidades, plataformas digitales y espacios, tanto en línea como fuera de ella, y su alcance puede escalar en el espacio y el tiempo, permitiendo generar oportunidades para aprender, y las personas que buscan ayuda y apoyo, puedan enseñar y aprender unos de otros (Ünlüsoy, et al., 2022). A medida que las interacciones surgen se crean las CP en el entorno virtual y hay más oportunidades para expandir y diversificar las membresías en las comunidades, de ahí que se proporcione un espacio con alcance global en que los individuos pueden tener interacción entre sí y contribuir al aprendizaje uno de otros, por lo tanto, algunas plataformas como YouTube se consideran redes sociales innovadoras que se convierten en CVP (Sloan y Quan-Hasse, 2017; Gilbert, 2016).

Aprendizaje musical en la red social YouTube y su formación como comunidad virtual de práctica

El aprendizaje colectivo en un campo puede emanar en un grupo de artistas interesados en aprender música y encontrar nuevas formas de expresar su arte (Wenger, 2015). El enfoque social de aprendizaje de los músicos converge con el concepto de aprendizaje situado de Lave & Wenger (1991) y las CP de Wenger (1998). Las perspectivas sociales de las CP permiten indagar respecto al uso que los músicos independientes hacen de las redes sociales y la manera en que se transforman los procesos musicales desde la producción, la distribución y hasta el consumo, tras el auge de la tecnología digital como las redes sociales y las nuevas plataformas de *streaming* en la que los músicos independientes realizan sus interacciones.

Diversas investigaciones han analizado la manera en que se utiliza internet para crear, interactuar y compartir música y sus prácticas de producción, como el estudio de

Bryant en 1995, de un grupo de discusión de internet a través de un modelo teórico de la música como sistema cultural. Asimismo, se han estudiado comunidades tanto en línea como fuera de línea, dedicadas a compartir música y prácticas musicales (Froehlich, 2009; Gruenhagen, 2008; Partti y Karlsen, 2010; Salavuo, 2008), utilizando la teoría de CP de Wenger (1998) y Wenger et al., (2002). En específico, la serie de estudios de Waldron (2009, 2012, 2016) y Burgess y Green, (2009) han ilustrado la manera de aplicar la teoría de CVP a través de la metodología en etnografía virtual (Hine, 2017).

Aprendizaje social en YouTube

La teoría de comunidades de práctica de Wenger et al., (2002) funciona como marco teórico para el aprendizaje social en las comunidades en línea; en este sentido, Waldron (2012) afirma que en la investigación virtual se reconoce que lo que está en línea y fuera de línea se entrelazan con el estudio de las comunidades virtuales. En la era de la Web 2.0, la predicción de Wenger et al., (2009) sobre el desarrollo de las comunidades de práctica en línea se ha cumplido, puesto que las tecnologías actuales y cómo las personas las utilizan, hace factible considerar a las CVP en un marco de aprendizaje social.

Para comprender el dominio es necesario entender el papel que desempeñan los artefactos específicos de esta aglomeración social, que, de acuerdo con Wenger et al., (2009) estos funcionan como significantes para la aglomeración de personas y en el proceso se cosifican. Los videos en la plataforma de YouTube se desarrollan como artefactos en las comunidades de música en línea debido al contenido de los videos y las diversas actividades que se le pueden dar, en particular las implicaciones para el aprendizaje tácito y la enseñanza de la música en entornos tanto virtuales como presenciales (Waldron, 2012). YouTube funciona como una herramienta para el aprendizaje musical, ya que los participantes publican videos agregando

conocimiento de la comunidad a través de experiencias compartidas y construidas a través de la retroalimentación, por lo que converge con el papel de que los videos de YouTube se desempeñan como artefactos en una CP. Burgess y Green (2009) llaman sistemas culturales en línea:

Los propósitos y significados de YouTube como sistema cultural también son co-creados colectivamente por los espectadores. A través de sus muchas actividades (subir, ver, debatir y colaborar), la comunidad de YouTube forma una red de prácticas creativas, cuyos significados [son] generados por los usos que se le dan al sitio web y dentro de los cuales, colectivamente, los usuarios ejercen su agencia (2009. Pág. 61).

Educación musical y prácticas de interpretación virtual de YouTube

La educación musical se está expandiendo con la llegada de las redes sociales como YouTube para incluir la creación musical basada en videos. La participación de los músicos en las redes sociales les permite acceder a audiencias, redes y comunidades más amplias a través de la interpretación digital. Los miembros de estos ciberespacios se convierten en mentores de aquellos con menos experiencias y, al mismo tiempo, aprenden de otros con más habilidades (Cayari, 2015). Waldron (2009) considera que las redes sociales para compartir videos como YouTube son los mejores ejemplos de espacios sociodigitales para que las comunidades experimenten, creen y aprendan música. El autor refiere que combinar el aprendizaje musical de las escuelas con una cultura de aprendizaje de una CP en línea dará como resultado experiencias musicales más ricas y significativas donde lo local se traslada a lo global y viceversa. Los músicos ven a la plataforma YouTube como oportunidad para alcanzar la fama, aprender e incluso encontrar un espacio para hacer amigos. YouTube permite estas posibilidades porque las personas pueden compartir

ideas y reunirse con personas que tienen los mismos intereses para compartir arte y música (Cayari, 2011).

Burgess y Green (2009) exploraron la forma en que los músicos populares aprendieron y desarrollaron una pedagogía de aprendizaje musical informal utilizada para conectar las prácticas musicales que surgen fuera de la escuela con el aula. En este sentido, YouTube ha creado un espacio para la comunidad y la instrucción académica a través de la música y el aprendizaje musical informal en línea, es decir, de qué manera las prácticas en Internet facilitan el aprendizaje musical, la gestación de comunidades de práctica y la producción de música (Waldron, 2013).

Waldron (2016) amplía el trabajo de Burgess y Green (2009) sobre las prácticas de aprendizaje musical informal, incorporando las prácticas tecnológicas de la participación, y lo define como aprendizaje musical informal 2.0 para describir estas prácticas que permiten a los usuarios de Internet participar en comunidades virtuales de músicos y de esta manera lograr encuentros virtuales, además de los espacios y artefactos físicos que las comunidades pueden crear. Por lo tanto, YouTube se ha convertido en un lugar para la creación de música y la participación en las CVP.

Carayi (2015) sugiere que los educadores en música deben adaptar el aprendizaje informal para que sea apropiado a los contextos y experiencias de los estudiantes, ya que a medida que la era digital continúa y surgen nuevas tecnologías y medios, es importante que los educadores creen conexiones entre las redes sociales y el aula. Con las capacidades de Internet en expansión y las redes en constante evolución y sofisticación, no hay límites para desarrollar el potencial que pueden explotar los creadores de videos musicales digitales. Al crear e intercambiar videos musicales, los estudiantes pueden practicar cultural y colectivamente en redes sociales como Twitter, Facebook y/o YouTube y transmutar estos videos en medios que se pueden compartir fácilmente entre todas las personas a través de múltiples plataformas (Cayari, 2015).

El aprendizaje musical está socialmente situado, es decir, que los aprendices y mentores construyen nuevo conocimiento y habilidades como prácticas sociales. Si bien los entornos de aprendizaje se relacionan con el aprendizaje práctico basado en las escuelas, el contexto social del aprendizaje y conocimiento tácito son relevantes cuando se comparten en espacios informales. (Joseph y Lennox, 2021). Prensky (2006) refiere que es a través de la participación en las prácticas de los medios digitales, como la navegación web, las redes sociales y los videojuegos de computadora, que los jóvenes aprenden habilidades y conocimientos para la vida. Los elementos como el liderazgo compartido, la resolución de problemas, la participación y los intereses compartidos caracterizan el proceso de construcción de una CP musical en espacios sociodigitales (formales e informales) de aprendizaje para mejorar las experiencias musicales (Joseph y Lennox, 2021).

La tecnología digital como YouTube impacta en el consumo, la creación y el intercambio de música, y en ese sentido, la creación de videos requiere la capacidad no solo para consumir, sino también de crear y aportar contenido, asimismo se relaciona la educación, la tecnología y los medios, de manera que los usuarios de YouTube desarrollan una comunidad en la que la tecnología permite nuevos tipos de creatividad musical (Cayari, 2011). Internet ha inspirado a los músicos a explorar las técnicas de distribución y consumo de música en la tecnología. Las comunidades musicales en línea que permiten a las personas aprender a través de la retroalimentación en debates y presentaciones de música, abarcando videos tutoriales, base de fans (*fandoms*), comunidades para compartir música y presentaciones virtuales, por lo que YouTube proporciona un espacio para que los músicos compartan sus obras (Cayari, 2017).

Los músicos utilizan la plataforma para distribuir su música directamente a su audiencia con la intención de promocionarse como músicos y compositores reconocidos, ya que la tecnología permite a los creadores prescindir de una serie de intermediarios convencionales como las

agencias profesionales y los productores, mediante el uso de herramientas tecnológicas de software donde graban sus canciones (Cayari, 2011). Por ejemplo, en el 2022, "Yharitza y Su Esencia", una banda joven de hermanos latinos que vive en los Estados Unidos, y que su ascenso comenzó en TikTok al crear primero una base de fans y después lograron firmar su primer contrato discográfico (Billboard, 2022) gracias a que la canción "Soy El Único" ya era un éxito en TikTok antes de lanzar el vídeo oficial.

Conclusiones

En esta revisión teórica, se ha propuesto que los canales en la red social YouTube son una manera concreta de gestión del conocimiento para el aprendizaje musical, compuesta por un dominio, una práctica en una comunidad. La duda inicial que motiva la presente investigación gira en torno al conocimiento tácito creado dentro de una CVP, cuyo elemento es clave para las nuevas formas de producción y distribución musicales.

Una comunidad virtual de práctica es una red de individuos que interactúan a través de las redes sociales, para perseguir intereses u objetivos mutuos y mejorar el conocimiento de los individuos con los mismos intereses y que inclusive cruzan fronteras geográficas, políticas y psicológicas (Sibbald et al., 2022; Alavi, 2013).

Los elementos de la gestión del conocimiento convergen con las comunidades virtuales de práctica, es decir, apoyarse en la tecnología para promover la mejora de habilidades de los individuos, en contextos sociales y culturales de los comportamientos colectivos. De esta manera, la producción musical cobra protagonismo como proceso de las prácticas comunitarias en el canal de YouTube, y el proceso de producción se debe abordar por sus interacciones sociales virtuales, desde el inicio del proceso creativo y de aprendizaje hasta la producción y consumo, dentro y fuera de los espacios sociodigitales, como parte de la industria musical actual.

Bibliografía

Alavi, S. (2013). *Collaborative customer relationship management-co-creation and collaboration through online communities*. *International Journal of Virtual Communities and Social Networking*, 5(1):1-18.

Allen, S.; Ure, D. & S. Evans. (2003). *Virtual communities of practice as learning networks. Executive summary*. Provo, UT: Brigham Young University Instructional Psychology and Technology.

Amin, A. & J. Roberts. (2008). *Knowing in action: Beyond communities of practice*. *Research policy*, 37(2):353-369 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2007.11.003>

Bolisani, E. & E. Scarso. (2014). "The place of communities of practice in knowledge management studies: a critical review", *Journal of Knowledge Management*, 18 (2): 366-381 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1108/JKM-07-2013-0277>

Burgess, J. & J. Green. (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*, Cambridge, UK: Polity Press. [En línea] Disponible en: https://www.amazon.com.mx/dp/0745644791/?coliid=INJJ9G2B5VTI2&colid=VFAJCSRHDD5E&psc=1&ref_=lv_ov_lig_dp_it

Cayari, C. (2011). "The YouTube Effect: How YouTube Has Provided New Ways to Consume, Create, and Share Music" en *International Journal of Education & the Arts*, 12(6) [En línea] Disponible en: <http://www.ijea.org/v12n6/>

_____. (2015). Participatory culture and informal music learning through video creation in the curriculum. *International Journal of Community Music*, 8(1): 41-57 [En línea] Disponible en: DOI: https://doi.org/10.1386/ijcm.8.1.41_1

_____. (2017). "Connecting music education and virtual performance practices from YouTube" en *Music Education Research*, 20(3): 360-376 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1383374>

Chiu, C. M.; Hsu, M. H. & E. T. Wang. (2006). "Understanding knowledge sharing in virtual communities: An integration of social capital and social cognitive theories" en *Decision support systems*, 42(3): 1872-1888 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.dss.2006.04.001>

Dalkir, K. (2013). "What Is Knowledge Management?" en *Knowledge management in theory and practice*. Routledge. [En línea] Disponible en: <https://www.routledge.com/Knowledge-Management-in-Theory-and-Practice/Dalkir/p/book/9780750678643#>

Dube, L.; Bourhis, A. & R. Jacob. (2006). *Toward a typology of virtual community of practice*. *Inter- disciplinary Journal of Information, Knowledge and Management*, [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.28945/115>

Fitzgerald, B. (2006). *The transformation of open source software*. *MIS quarterly* [En línea] 587-598 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.2307/25148740>

Fontaine, M. A. & D. R. Millen. (2004). "Understanding the benefits and impact of communities of practice" en *Knowledge networks: Innovation through communities of practice*, pp. 1-13, IGI Global [En línea] Disponible en: Doi: 10.4018/978-1-59140-200-8.ch001

Froehlich, H. (2009). *Music Education and Community: Reflections On. Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 8(1):85-107.

Gilbert, S. (2016). *Learning in a Twitter-based community of practice: an exploration of knowledge exchange as a motivation for participation in# hcsma*. *Information, Communication & Society*, 19(9): 214-1232 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1186715>

Gruenhagen, L. M. (2008). *Investigating professional development: Early childhood music teacher learning in a community of practice*. University of Rochester, Eastman School of Music [En línea] Disponible en: <http://hdl.handle.net/1802/5630>

Hartnell-Young, E. (2006). "Roles de los maestros y aprendizaje profesional en comunidades de práctica apoyadas por la tecnología en las escuelas" en *Revista de tecnología y formación docente*, 14(3): 461-480.

Hine, C. (2017). "Ethnographies of Online Communities and Social Media: Modes, Varieties, Affordances" en *The SAGE Handbook of Online Research Methods*, edited by Nigel G. Fielding, Raymond M. Lee, and Grant Blank. Los Angeles: SAGE Publications

Iverson, J. O. & R. D. McPhee. (2002). "Knowledge management in communities of practice: Being true to the communicative character of knowledge" en *Management Communication Quarterly*, 16(2): 259-266. Doi: 10.1177/089331802237239

Joseph, D. & L. Lennox. (2021). "Twists, turns and thrills during COVID-19: music teaching and practice in Australia en *Music Education Research*, 23(2): 241-255 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1906852>

Kimble, C.; Hildreth, P. & P. Wright. (2001). "Communities of practice: going virtual" en *Knowledge management and business model innovation*, pp. 216-230. IGI Global. Doi: 10.4018/978-1-878289-98-8.ch013

Komorowski, M.; Do Huu, T. & N. Deligiannis. (2018). "Twitter data analysis for studying communities of practice in the media industry" en *Telematics and Informatics*, 35(1): 195-212 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.11.001>

Kozinets, R. V.. (2002). "The field behind the screen: Using netnography for marketing research in online communities" en *Journal of marketing research*, 39(1): 61-72 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1509/jmkr.39.1.61.18935>

Lave, J. & E. Wenger. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation (Learnign in Doing: social, Congnitive and Computational Perspectices)*. Cambridge: Cambridge University Press. Doi:10.1017/CBO9780511815355

Leimeister, J. M. & B. Rajagopalan. (2015). "Virtual Communities: An Introduction" en *Virtual Communities: 2014*, pp. 17-28, Routledge [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9781315698359>

Licklider, J. C. R. (1968). "The Computer as a Communication Device" en *Science and Technology*. Reprinted in. In Memoriam: J.C.R. Licklider. Systems Research Center.

Nie, H. (2012). "Harmonious management pattern of knowledge management" en *Management Science and Engineering*, 6(4):42-46.

Partti, H. & S. Karlsen. (2010). "Reconceptualising musical learning: New media, identity and community in music education" en *Music Education Research* [En línea] 12(4), 369-382 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.519381>

Preece, J. (2000). *Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability*. Chichester, UK: John Wiley & Sons. [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1108/imds.2000.100.9.459.3>

Prensky, M. (2006). *Don't bother me, mom, I'm learning!: How computer and video games are preparing your kids for 21st century success and how you can help!* St. Paul, MN Paragon House. [En línea] Disponible en: <https://www.uoc.edu/uocpapers/5/dt/eng/prensky.html>

Ramalho, A. M.; Paulos, A. & A. Mesquita. (2010). "Virtual communities of practice: Investigating motivations and constraints in the processes of knowledge creation and transfer" en *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1): 11-20.

Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, MA: Addison Wesley. [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.16997/wpcc.206>

Rodríguez, J.L. (2007). *How virtual communities of practice and learning communities can change our vision of education*. Sísifo Educational Sciences Journal Educational Sciences R & D Unit of the University of Lisbon.

Salavuo, M. (2008). "Social media as an opportunity for pedagogical change in music education" en *Journal of Music, Technology & Education*, 1(2-3): 121-136 [En línea] Disponible en: https://doi.org/10.1386/jmte.1.2and3.121_1

Sibbald, S. L. et al. (2022). "Building a virtual community of practice: experience from the Canadian foundation for healthcare improvement's policy circle" en *Health research policy and systems*, 20(1): 1-11.

Sloan, L. & A. Quan-Haase (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of social media research methods*. Sage. [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1002/asi.23957>

Thomas, A. (2005). *Children online: Learning in a virtual community of practice*. *E-learning*, 2(1): 27-38 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.27>

Ünlüsoy, A.; Leander, K. M. & M. Haan. (2022). Rethinking sociocultural notions of learning in the digital era: Understanding the affordances of networked platforms. *E-Learning and Digital Media*, 19(1), 78-92 [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1177/20427530211032302>

Waldron, J. (2009). "Exploring a Virtual Music Community of Practice: Informal Music Learning on the Internet" en *Journal of Music, Technology and Education*, 2 (2-3): 97-112, [En línea] Disponible en: https://doi.org/10.1386/jmte.2.2-3.97_1

_____. (2012). "Conceptual frameworks, theoretical models and the role of YouTube: Investigating informal music learning and teaching in online music community" en *Journal of Music, Technology & Education*, 4(2-3): 189-200 [En línea] Disponible en: https://doi.org/10.1386/jmte.4.2-3.189_1

Waldron, J. (2016). "An Alternative Model of Music Learning and 'Last Night's Fun2': Participatory Music Making in/as Participatory Culture in Irish Traditional Music" en *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 15:3.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge University Press, [En línea] Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>

_____. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*.

_____. (2015). *Comunidades de práctica: Una breve introducción* [En línea] Disponible en: <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>

Wenger, E.; McDermott, R. & W. M. Snyder. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, 1(1). Boston: Harvard Business School Press. ISBN 1-75851-330-8

Wenger, E.; White, N. & J. D. Smith. (2009). *Digital habitats: Stewarding technology for communities*. CPsquare.