

# Comunidades virtuais de aprendizaxe: un mecanismo para a xestión do coñecemento na Administración pública galega



**&** **Resumo/Abstract:** *A Administración pública galega amosa, a través do seu histórico proceso de reforma e modernización, unha dinámica de adaptación ao contorno que demostrou ser capaz de introducir os cambios precisos sen comprometer a súa estabilidade institucional. A eficaz xestión desta capacidade resulta vital para garantir o cumprimento do mandato estatutario de autogoberno en contextos de crise política e cambio tecnolóxico como o actual. O artigo explora este fenómeno desde unha perspectiva neoinstitucionalista, aplicando as nocións desenvoltas pola teoría do coñecemento e a aprendizaxe organizacionais. Tras identificar nas comunidades virtuais de aprendizaxe o mecanismo máis apropiado para responder aos cambios do contorno, sinálanse posibles pautas de implementación, identificando na EGAP o organismo máis adecuado para levalas a cabo.***&**

**&** **Palabras clave:** **coñecemento organizacional, aprendizaxe organizacional, comunidades virtuais, comunidades de práctica, Administración pública.**

---

Agradecementos: Ao persoal da Escola Galega de Administración Pública, e particularmente ao da súa Unidade de Investigación, Avaliación e Calidade pola súa axuda na elaboración deste traballo.



## 1. INTRODUCCIÓN

En 1990 a Escola Galega de Administración Pública (EGAP) comezaba a dar cumprimento ao seu compromiso estatutario asumindo a tarefa de capacitación no ámbito da Administración pública galega. Porén, a función da EGAP non quedaría limitada á súa actividade formativa, véndose complementada paulatinamente con distintas iniciativas de edición e investigación, así como de xestión bibliográfica e documental no campo administrativo. Deste modo, a función da EGAP evolucionaría desde aquela inicial encomenda formativa (Rodríguez Rodríguez, 1992) á máis abrangente función de *organización do coñecemento* (Tres Viladomat, 2009), tal como reflicte a súa actual misión:

*Nun contexto de cambio, a misión formativa da EGAP reformúlase, estendéndose á sociedade. A EGAP asume, así, o rol de “organización de coñecemento”, xestionando o seu coñecemento: organizándoo, divulgándoo e aumentándoo. Deste xeito, o impacto da súa misión formativa, coa axuda das novas tecnoloxías, deixará de ter fronteiras. (EGAP, 2010).*

Máis alá da evolución que no nivel funcional reflicte esta visión en relación coa EGAP, do que informa sobre todo –debido á central posición que a EGAP ocupa, como se verá deseguido, no proceso de reforma e modernización administrativa– é do aliñamento que a Administración pública galega rexistra hoxe en relación co proceso global de implantación das tecnoloxías da información e da comunicación. Maniféstase así a existencia dun contexto de cambio representado pola emerxencia da sociedade da información e do coñecemento (Mahou Lago e Varela Álvarez, 2007; Benítez Baleato, 2009) que require, por parte da Administración pública galega, a incorporación das innovacións que sexan precisas para permitirlle continuar a dar cumprimento ao seu mandato estatutario. En ausencia de pautas predefinidas, adquire relevancia a necesidade de identificar criterios e paradigmas capaces de orientar este proceso de adaptación fornecendo garantías de éxito para o seu desenvolvemento.

O presente artigo recolle esta necesidade, procedendo á identificación do mecanismo máis axeitado para darlle cumprimento ao compromiso adquirido pola EGAP en relación co seu rol na organización do coñecemento. Con este propósito, a primeira parte aborda a noción de *aprendizaxe organizacional*, observando a existencia deste tipo de procesos no contexto histórico de reforma e modernización da Administración pública galega, recoñecendo o protagonismo da EGAP neles. Na segunda parte identifícase no das *comunidades virtuais de aprendizaxe* o mecanismo máis adecuado para xestionar os procesos de aprendizaxe organizacional no ámbito da Administración pública galega, e procédeuse a explorar este mecanismo atendendo á súa natureza e morfoloxía co propósito identificar a modalidade máis apropiada. Finalmente, o apartado de conclusións resume os principais achados, describindo un conxunto de criterios capaces de orientar o deseño efectivo das comunidades virtuais de aprendizaxe e propondo unha secuencia ordenada de pasos conducentes á súa implantación.

## 2. O PAPEL DA EGAP NA ORGANIZACIÓN DO COÑECEMENTO

Co propósito de identificar os mecanismos máis axeitados para pór en marcha os procesos asociados á organización do coñecemento, cómpre esclarecer en primeiro lugar a función dos procesos de aprendizaxe e coñecemento organizacional no ámbito da Administración pública galega. Realízase, en primeiro lugar, unha aproximación teórica para identificar eses procesos no

ámbito galego que toma como referencia os desenvolvementos realizados desde o ámbito da teoría da aprendizaxe e o coñecemento organizacionais. A aproximación teórica así realizada permite conceptualizar os procesos de cambio administrativo vividos pola Administración pública galega (posta en marcha do modelo de función pública, proceso de reforma administrativa e actual de modernización) como un proceso de aprendizaxe organizacional. Do exame do referido proceso poderase concluír o protagonismo histórico da EGAP, así como a súa especial adecuación para asumir as tarefas asociadas á organización do coñecemento, que atopan deste xeito un marco teórico que permite abordar, xa na seguinte sección, a súa implementación.

## 2.1. Aprendizaxe e coñecemento organizacional na Administración pública galega

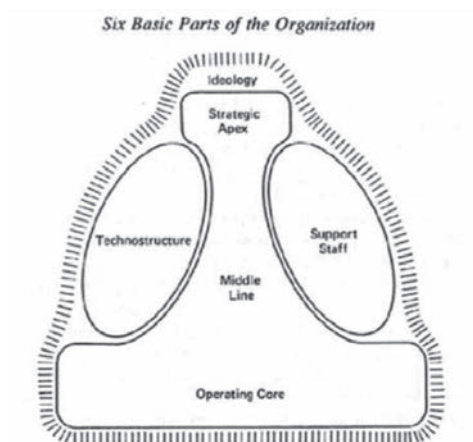
A Administración pública galega é definida como o conxunto de entes e órganos que, dependentes do poder galego, se estruturan para desenvolver as funcións administrativas propias do autogoberno ao que Galicia accede como nacionalidade histórica mediante o seu Estatuto de autonomía (Barreiro Fernández e González Mariñas, 1993; Caamaño, 1995). Debido á natureza política da noción de autogoberno, así como ao repertorio teórico co que as elites galegas acometeron a tarefa de institucionalización autonómica no inicio da década de 1980 (Beiras Torrado, 1972; Fraga Iribarne, 1974; Beramendi, 2007), é posible constatar a lóxica propia do modelo burocrático weberiano (Weber, 1922, cap. 1, parte III) na evolución da arquitectura administrativa autonómica galega.

A preferencia cara a este modelo xerárquico pode ser explicada fundamentalmente pola prevalencia nel dos principios de formalización e impersonalidade relacional (*Herrschaft der formalistischen Unpersönlichkeit*) dado que, fornecendo unha garantía de permanencia ao poder político<sup>1</sup>, achegaba tamén unha garantía de viabilidade económica<sup>2</sup>. Deste modo, a Administración pública galega continuou a súa evolución configurándose baixo unha forma equivalente ás *estruturas organizacionais* de tipo *burocrático-maquinal* (Bouzas Lorenzo, 2004).

As estruturas organizacionais de tipo burocrático-maquinal están caracterizadas por unha distribución xerárquica do poder que se atopa centralizada verticalmente e que, para satisfacer o mandato normativo derivado da (1) *ideoloxía* da organización, materializa as necesidades definidas pola (2) *cúspide estratéxica* mediante a execución de procesos especializados formalizados pola (3) *tecnoestrutura* e que son executados polo (4) *núcleo operativo* baixo a dirección dos (5) *cargos intermedios* e co apoio do (6) *persoal externo* (Mintzberg, 1979; Mintzberg, 1980). Esta particular configuración proporciona así unha formación institucional especialmente adecuada para materializar a medio e longo prazo as políticas públicas que son características do exercicio do autogoberno e que se vería reforzada mediante a lexitimidade fornecida polo seu aliñamento coas demandas rexistradas ao longo do proceso político que alicerza a moderna institucionalización de Galicia (Barreiro Fernández e González Mariñas, 1993; González Mariñas, 1994; Artaza, 1998; Bastos Boubeta, 1998; Beramendi, 2007).

Non obstante, as condicións do eido onde se debían materializar as políticas públicas de autogoberno non permanecían invariables, obrigando a estrutura organizacional galega a se adaptar en consecuencia. Neste sentido, a revisión histórica da súa evolución permite constatar o seu éxito, entendido como rendemento funcional (Máiz, 2011, p. 62), na xestión de fenómenos como o progresivo incremento do seu ámbito competencial, a emerxencia dos procesos de globalización ou o desprazamento cara á Unión Europea de ámbitos cada vez máis significativos de soberanía nacional (Lago Peñas e Lago Peñas, 2006; Blanco Valdés, 2008; Castro-Conde, 2010).

Figura 1: A estrutura organizacional



Deste modo, á vez que é posible constatar a súa estabilidade ao longo do tempo, tamén se pode constatar a capacidade demostrada pola estrutura organizativa para, de xeito autónomo, evolucionar e adaptarse respondendo coa conveniente inmediatez aos cambios orixinados pola evolución do seu contorno, polo que este dual comportamento aparece como un factor determinante da súa capacidade para dar cumprimento ao mandato estatutario que xustifica a súa existencia. No entanto, a teoría da estrutura organizacional que serviu para identificar este fenómeno non achega unha explicación que permita comprendelo máis alá de sinalar o protagonismo que a tecnoestrutura asume nesa *xestión estable do cambio*<sup>3</sup>. Semella conveniente, pois, abordar a tarefa de identificar un paradigma que permita non só explicar o éxito no pasado, senón, sobre todo, optimizar os mecanismos que o sustentan de cara a mellorar no posible a executoria desta estrutura organizativa ante os previsibles cambios no futuro.

Considerada desde unha perspectiva histórica e tomada no seu conxunto á luz deste fenómeno dual, é posible observar que a Administración pública galega se amosa como unha organización dotada coa capacidade de identificar os seus propios déficits estruturais e funcionais, así como de materializar innovacións capaces de suplilos, garantindo así o cumprimento das súa funcións e, consecuentemente, a súa estabilidade e mantemento. En coherencia coa conceptualización burocrático-maquinal da estrutura organizativa –baseada na execución de procesos ou rutinas especializadas–, e dada a súa natureza institucional, resultaría posible identificar as referidas innovacións nas modificacións –ou eliminación– de procesos existentes, así como na creación de novas rutinas organizacionais capaces de dar conta das novas necesidades (Streeck e Thelen, 2005).

Neste punto, resulta interesante observar a similitude que a dinámica descrita, de alteración dos procesos organizacionais, amosa coa que é postulada polos modelos de xestión empresarial que salientan o factor competitivo asociado á capacidade das organizacións para modificar adecuadamente o seu comportamento en resposta aos *shocks* que proveñen do seu contorno (Easterby-Smith e Lyles, 2003). Entre estes modelos revisten especial interese, polas súas conexións coas teorías das institucións, aquelas formulacións que equiparan estas modificacións coas que se producen nas *rutinas*<sup>4</sup> da organización, entendido

que son estas as que determinan o comportamento daquela. Nesta formulación, as organizacións atopan na modificación da súas rutinas un mecanismo para codificar as leccións aprendidas durante a súa experiencia; e, dado que estas rutinas forman parte integral da organización, o coñecemento así adquirido queda dispoñible para o conxunto dos seus membros, tanto presentes como futuros. Deste xeito, as organizacións son capaces de *aprender* inferindo coñecemento da súa experiencia e codificándoo a través de rutinas que guían o seu comportamento, constatando así a existencia dun fenómeno de aprendizaxe que é desenvolto xa non polos individuos da organización, senón pola organización mesma: a denominada *aprendizaxe organizacional* (Levitt e March, 1988).

O paradigma da aprendizaxe organizacional permite, así, comprender a natureza do dual fenómeno de estabilidade e cambio descrito no caso da Administración pública galega, que pode ser descrito como un proceso no que a organización *aprende* modificando as súas rutinas para continuar dando cumprimento ao mandato estatutario do que emana en resposta aos cambios do seu contorno. Dado que é precisamente esta dualidade a que explica o éxito da estrutura organizacional galega no cumprimento das súas funcións, dedúcese que este éxito está directamente relacionado coa súa capacidade para *aprender*. Ponse de relevo, deste xeito, a importancia dunha correcta xestión dos procesos de aprendizaxe organizacional, xa que deles dependerá en última instancia a capacidade da Administración pública galega para dar resposta aos cambios do contorno, mantendo a súa estabilidade e, consecuentemente, a súa propia subsistencia a medio e longo prazo.

Sería posible discutir a novidade deste achado apelando ao feito de a relevancia da aprendizaxe no seo das organizacións burocráticas ter sido postulada xa por Weber ao sinalar as necesidades de formación dos cadros de persoal. De feito, este postulado tería atopado xa un claro reflexo na temperá instanciación, dentro da tecnoestrutura administrativa galega, de unidades especializadas na tarefa de formación<sup>5</sup>. Porén, ao constatar agora a existencia de procesos de aprendizaxe organizacional no seu seo, a cuestión da aprendizaxe na Administración pública adquire unha nova significación, dado que á dimensión tradicional da aprendizaxe centrada na formación de individuos se lle engade agora unha nova dimensión na que os fenómenos de aprendizaxe que deben ser xestionados non son os que teñen lugar a nivel individual, senón os que teñen lugar na organización no seu conxunto. Obsérvase, pois, no ámbito da Administración pública galega, a existencia dunha importante función de xestión da aprendizaxe organizacional que, atendendo ao principio da impersonalidade relacional, así como á configuración da estrutura organizacional mintzbergiana, debe ser atribuída a unha unidade xurídica integrada na súa tecnoestrutura.

## 2.2. A EGAP no proceso de modernización administrativa

Debido a que as funcións relacionadas co ámbito formativo son parte das funcións atribuídas á tecnoestrutura organizacional e dado que, no caso galego, a función formativa foi implementada nela desde o seu inicio, cómpre identificar a unidade organizativa que mellor poida dar conta do propio proceso de aprendizaxe organizacional. Malia existiren na Administración pública galega diversas unidades dedicadas á formación dos seus recursos humanos, a xestión do coñecemento e aprendizaxe organizacionais unicamente pode ser asumida con posibilidades de éxito por aquelas unidades da tecnoestrutura con capacidade para abranguer a estrutura organizativa no seu conxunto. Entre as unidades existentes unicamente a Escola Galega de Administración Pública (EGAP) ten encomendadas funcións

de aprendizaxe que toman a estrutura organizativa no seu conxunto, polo que resultaría razoable identificar esta entidade como a que mellor podería asumir con garantías de éxito o labor de organización do coñecemento<sup>6</sup>. É necesario, pois, examinar esta hipótese, o que se fará á luz do desenvolvemento da función pública galega.

A Escola Galega de Administración Pública é un organismo autónomo dependente da Xunta de Galicia, que naceu ante a necesidade de consolidar e modernizar a Administración xurdida da configuración de Galicia como comunidade autónoma, e cuxa finalidade principal é a de formar e especializar o persoal ao servizo da Administración pública galega. Dedicada inicialmente á tarefa de formación do persoal administrativo<sup>7</sup>, a EGAP incrementa progresivamente a súa imbricación de forma paralela ao desenvolvemento do modelo de función pública, evolucionando ata que incorpora na súa visión institucional o seu rol como organizadora do coñecemento (EGAP, 2010).

Unha vez substanciado o corpo básico de leis autonómicas, o cambio de goberno da terceira lexislatura favorecería o inicio dun proceso de reforma administrativa promovido co propósito de acadar a profesionalización e tecnificación da Administración mediante a racionalización, a simplificación e a informatización dos procedementos administrativos (Rodríguez Rodríguez, 1992). A estabilidade institucional que amosaría a consellaría competente permitiría avanzar nun proceso que, atendendo á delimitación conceptual das nocións de reforma e modernización (Bastos Boubeta, 1998), acabou por ser caracterizada baixo esta última acepción como consecuencia dos limitados resultados dos procesos de comarcalización e implantación da Administración única (Fraga Iribarne, 1993).

As tres seguintes lexislaturas observarían unha consolidación dun proceso que progresivamente iría transmutando a vontade de reforma noutra de modernización que amosaría como característica máis notable o progreso na incorporación efectiva das tecnoloxías da información e da comunicación. O proceso rexistraría un avance significativo durante a sétima lexislatura coa materialización do primeiro plan estratéxico para a implantación da sociedade da información e do coñecemento, no que o proceso de modernización administrativa quedaba encadrado como unha das súas liñas estratéxicas (Mahou Lago e Varela Álvarez, 2007; Benítez Baleato, 2009). O rol da EGAP na organización do coñecemento da Administración pública galega veríase consolidado, tal como visualizaría a posta en marcha dunha Unidade de Investigación e Análise que, entre outros recursos, incorporaría un mecanismo de detección de necesidades formativas do persoal ao servizo da Administración autonómica (EGAP, 2006).

Desde o seu inicio, o proceso de modernización administrativa tivo o soporte da EGAP, que foi identificada como o seu *motor* no relativo á profesionalización dos cadros administrativos (Rodríguez Rodríguez, 1992, p. 20). Como testemuña tanto do aliñamento da EGAP co proceso de reforma como do seu activo papel nel, baste mencionar a inclusión de cursos de informática, procesamento de textos e base de datos desde o primeiro inventario de programación formativa do que existe constancia (Rodríguez-Arana Muñoz, 1993). Deste xeito, a EGAP foi asumindo un protagonismo cada vez maior no ámbito da xestión dos procesos de aprendizaxe ata acadar a súa actual conceptualización no rol de organizadora de coñecemento anteriormente sinalado.

Entendido o proceso de modernización administrativa como proceso de aprendizaxe organizacional, foi posible identificar tanto o activo papel desempeñado nel por parte da EGAP como a privilexiada posición desta institución dentro da tecnoestrutura administrativa galega de cara a extraer leccións desa dinámica de aprendizaxe. Por outra parte, a temperá

implicación da EGAP no proceso de implantación das TIC no eido administrativo permitiulle desenvolver progresivamente un sistema propio de información que, integrado na Rede Corporativa da Xunta de Galicia, conta cunha plataforma de teleformación (EGAP, 2009) cuxa operatividade queda ben reflectida co feito de que actualmente lle permite realizar o 70% da súa actividade formativa (Xunta de Galicia, 2011) de forma telemática.

Chegados a este punto, queda patente non só a capacidade privilexiada da EGAP para abranguer na súa actividade o conxunto da estrutura organizativa, senón tamén a súa capacitación para xestionar procesos de aprendizaxe nun contexto progresivamente marcado pola informática. En consecuencia, unicamente quedaría enfocar, tanto desde o punto de vista técnico como do funcional, a solución que lle permita á escola asumir a tarefa de xestión do coñecemento e aprendizaxe organizacionais, o que se poderá materializar, como veremos, mediante o mecanismo das *comunidades virtuais de aprendizaxe*.

### 3. COMUNIDADES VIRTUAIS DE APRENDIZAXE

A proliferación rexistrada nas últimas décadas de traballos relacionados coa noción de aprendizaxe telemática (*e-learning*) achegou un substancial corpo de literatura académica que aborda tanto os aspectos teóricos como os prácticos deste paradigma. Ao mesmo tempo, a redución no custo de acceso ás tecnoloxías da información, así como a súa masificación, contribuíron á creación dun gran número de desenvolvementos informáticos orientados a pór esa noción en práctica. Aínda que estes desenvolvementos fornecen unha base empírica e teórica da que é posible beneficiarse, as dinámicas propias da industria tecnolóxica contribuíron tamén a provocar unha sobrecarga semántica que require ser considerada para conceptualizar adecuadamente calquera posible implementación.

Neste capítulo examínase a noción de *comunidad virtual de aprendizaxe* deslindándoa doutras nocións como a de *teleformación* –sen dúbida relacionadas, pero distintas do fenómeno da aprendizaxe organizacional– e trátanse os aspectos fundamentais que posibiliten a súa implantación. Con este propósito, abórdase a conceptualización desta noción desde a xa sinalada de *comunidades de práctica*, centrada no aspecto da aprendizaxe e enfocada desde o punto de vista da súa virtualización. Unha vez esclarecido o concepto, descríbense as diferentes modalidades deste tipo de comunidades e sinálanse os aspectos máis importantes de cara á súa implantación.

#### 3.1. Conceptualización

Acoutando o significado da adxectivación *virtual* das comunidades de aprendizaxe ao feito de estas se implementaren empregando tecnoloxías da información e da comunicación, e entendendo que a virtualización non altera no substancial o significativo así adxectivado, abórdase o traballo de conceptualización enfocando a noción desvirtualizada (Wellman e Gulia, 1999) e, por tanto, en función da súa caracterización como *comunidades de aprendizaxe*. Neste senso, cómpre sinalar que o elemento máis característico da aprendizaxe que ten lugar nestas comunidades é que se realiza mediante a posta en práctica dos coñecementos previamente adquiridos polos participantes (Lave e Wenger, 1991). Trátase, xa que logo, dunha aplicación da noción procedente do campo das teorías da aprendizaxe e o coñecemento organizacional de *comunidades de práctica* (*communities of practice*), enfocada neste caso ao seu uso na xestión da aprendizaxe organizacional. O interese desta proposta radica no potencial que este tipo de aprendizaxe mediante a práctica fornece de cara a xerar procesos de aprendizaxe de dobre bucle ou *deutero-learning* na dimensión organizacional (Argyris e Schòn, 1978).



Considerado o vasto desenvolvemento rexistrado no referido campo durante as últimas décadas resultará útil acudir ás achegas que, desde a literatura comparada, propoñen categorizacións capaces de reducir a complexidade presente. Tal é o caso da que propón unha dicotomía que, por unha parte, agrupa os traballos en función centrados no aspecto do *coñecemento* xerado mediante os procesos de aprendizaxe organizacional –abordando aspectos tales como a natureza tácita ou explícita do coñecemento, as condicións que facilitan a súa creación ou os mecanismos que permiten almacenalo e transmitilo– e, por outra, aqueles traballos que enfocan a cuestión desde a perspectiva da *aprendizaxe* e, por tanto, dos procesos organizacionais que dan lugar a este coñecemento (Argote, 2005). Ben que a dicotomía non pode ser exhaustiva debido á intensa relación que manteñen ambos os aspectos, o certo é que serve ao propósito de realizar unha primeira aproximación, como así se fai deseguido.

No referido ao primeiro dos aspectos, a previa discusión do proceso de modernización da Administración pública de Galicia permite identificar un paradigma de referencia naqueles desenvolvementos máis conectados coas teorías neoinstitucionalistas. Así, recorrendo á lectura que a corrente histórica destas teorías fai das institucións como conxuntos estables de rutinas, o paradigma que sitúa o coñecemento nas rutinas que definen a organización semella o máis apropiado. Mesmo recoñecendo que esta aproximación non resolve na súa totalidade a diversa problemática do coñecemento organizacional, o certo é que fornece un marco explicativo que resulta consistente coa conceptualización da Administración pública galega como unha estrutura organizativa burocrática, permitindo así abordar seguidamente a exploración do segundo aspecto da dicotomía (Levitt e March, 1988; March, 1991).

Paradoxalmente, alén da referida noción de memoria organizacional entendida como rutinas institucionais, o que o paradigma experiencial achega en relación co segundo dos aspectos da dicotomía –a aprendizaxe– son basicamente cuestións sen resolver, cando non cuestionamentos substantivos que problematizan a súa utilidade. Así sucede coa noción de organización, que aparece desvinculada da realidade cultural e social na que se sitúa –o que resulta totalmente inasumible cando o obxecto de análise é unha Administración pública–; ou coa noción de contorno que aparece como unha realidade obxectiva e coñecida *a priori*, que, polo menos no contexto das relacións políticas e sociais, non semella ser o caso máis habitual (DiBella, 2003).

Estas limitacións comezan a resolverse cando o paradigma evoluciona cara á noción de *learning organization* (Coopey, 1995), que, ao resaltar a importancia dos fenómenos asociados co poder –como conflito, control ou ideoloxía–, introduce unha dimensión relacional que permitirá resolver o problema da desvinculación da organización co seu contorno. A introdución da perspectiva relacional permite enfocar o fenómeno da organización como un sistema social composto de individuos que se relacionan co contorno interactuando con el. A organización deixa de ser así un sistema fechado e illado do contorno e pasa a imbricarse nel, adaptándose aos cambios a través da interpretación producida pola interacción realizada polos seus membros (Daft e Weick, 1984). O proceso de aprendizaxe tería lugar así mediante a posta en común, da deliberación, que os membros da organización desenvolven de cara a interpretar o contorno reducindo a súa complexidade e identificando deste modo a resposta óptima (Daft e Huber, 1987).

O paradigma acada un novo chanzo cando se observa que as interaccións en que ten lugar este proceso interpretativo non están separadas das que se producen no ámbito da actividade laboral, entendendo que traballo, innovación e aprendizaxe son aspectos do mesmo

fenómeno (Brown e Duguid, 1991). Apréndese, pois, mediante a posta en práctica do coñecemento ou *learning by doing* (Arrow, 1962). Dado que esta práctica ten lugar mediante o relacionamento social, a organización pasa a ser concibida como unha entidade onde teñen lugar interaccións sociais e que, por tanto, debe ser entendida como unha entidade de natureza cultural cargada de valores, ideas e crenzas, facendo inviable deste xeito aquel hipotético e problemático illamento da organización en relación co seu contorno (Cook e Yanow, 1993). A aprendizaxe concíbese, desta maneira, como un proceso de participación social que ten lugar mediante a posta en práctica do coñecemento en contextos comunitarios caracterizados pola existencia dunha cohesión identitaria; concíbese, pois, a aprendizaxe como a posta en práctica comunitaria do coñecemento, identificando estas comunidades *de práctica* como os vehículos primarios da aprendizaxe organizacional (Wenger, 1998).

O que este comprimido percorrido polos paradigmas da aprendizaxe organizacional amosa é que están presentes os elementos precisos para fornecer unha explicación dos procesos asociados no caso da Administración pública galega, dado que (1) é viable en contextos que non poden ser coñecidos *a priori* e que están caracterizados por unha gran complexidade, (2) require unha concepción da estrutura organizativa que está imbricada no seu contorno cultural e social e na que (3) os procesos produtivos teñen lugar a través da posta práctica comunitaria dos coñecementos dos seus membros mediante relacións sociais que permiten a deliberación precisa para producir as innovacións capaces de responder ao cambio mantendo a identidade –ideoloxía, en termos mintzbergianos– da organización. En consecuencia, os procesos de aprendizaxe organizacional teñen lugar basicamente a través de dous elementos: a participación –práctica– na que se sustenta a deliberación precisa para xerar innovacións, e a identidade –comunidade– que actúa avaliando o impacto das innovacións para evitar que os cambios puidesen comprometer a cohesión da organización (Handley *et al.*, 2006). Serán estes dous elementos os que configuren a noción das *comunidades de práctica* (Lave e Wenger, 1991) como base dos procesos de aprendizaxe organizacional.

En suma, visualizado o coñecemento organizacional nas rutinas que o neoinstitucionalismo identifica como as configuradoras da institución e mediante as cales a estrutura organizativa burocrática-maquinal realiza a súa función, é posible conceptualizar a aprendizaxe organizacional como un proceso de práctica en comunidade que produce aprendizaxe de dobre bucle. Posto que nada nesa concepción exclúe o uso das tecnoloxías da información e da comunicación, bastaría con *virtualizar*– isto é, aplicar aquelas tecnoloxías– ás dinámicas comunicativas propias das comunidades de práctica para podela concibir como potenciais *comunidades virtuais de aprendizaxe*.

### 3.2. Modalidades

Malia existiren experiencias de implantación de comunidades virtuais de aprendizaxe das que é posible extraer ensinanzas (Lampert, 1990; Brown e Campione, 1994; Scardamalia e Bereiter, 2006), non existe constancia de precedente da súa aplicación que poida servir de referente en relación cunha estrutura organizativa como a que representa a Administración pública galega. Por este motivo, é preciso acudir ás propostas morfolóxicas e categorizacións existentes que poidan orientar un posible proceso de implementación.

En relación coas experiencias e desenvolvementos de implementación previas, cómpre en primeiro lugar realizar unha delimitación semántica que permita orientarse na prolífica variedade desenvolvida nos últimos anos. Así, é necesario sinalar, en primeiro lugar, o marco

xeral que fornece a expresión *e-learning*, ou teleaprendizaxe, dado que actúa abrangendo as distintas modalidades de aprendizaxe que integran o uso das tecnoloxías da información e da comunicación na súa implementación. Neste sentido, axuda a comprender o fenómeno a identificación dos elementos que a caracterizan (Rey, 2009):

**Multimedialidade.** Refírese á posibilidade de integrar distintos medios na plataforma de aprendizaxe electrónica, como libros, foros e outras ferramentas dixitais.

**Multicodificación.** Os distintos xeitos posibles de codificar a información (como textos, imaxes, simulacións ou hipertexto) permiten tamén distintas modalidades de implantación.

**Multimodalidade.** A aprendizaxe pode ter lugar mediante un único sentido, como o da vista –caso da lectura–, mais pode ser intermediada por outros, como o ouvido ou o tacto, e que inflúen na calidade ou intensidade das relacións sociais que se establecen.

**Interactividade.** Situada nun extremo a modalidade de menor intensidade na interacción –caso do espectador que aprende recibindo de xeito pasivo a información–, e situada noutro extremo a modalidade de aprendizaxe que só ten lugar mediante a interacción de todos os partícipes por igual, pódense establecer distintas modalidades de aprendizaxe electrónica en función do grao de interacción rexistrado.

Desde este punto de vista, sería posible caracterizar como prácticas de teleaprendizaxe modalidades tan distintas como o uso de presentacións ou diapositivas nunha aula estándar, o uso de plataformas electrónicas para distribuír materiais didácticos que despois son traballados de forma tradicional, ou os casos de procesos de aprendizaxe que teñen lugar só mediante o uso de sistemas informáticos. Neste sentido, resulta posible concretar a noción de comunidades virtuais de aprendizaxe como aquel conxunto de modalidades de *e-learning* caracterizadas por se desenvolveren mediante un similar nivel de interactividade en todos os partícipes (Pagani, 2008). Así situada, resulta fácil distinguir esta modalidade da máis común de *teleformación*, onde o nivel de interactividade distingue claramente entre a do suxeito activo (profesorado) e a do suxeito pasivo (alumnado) ao que se lle imparte o coñecemento.

Unha vez identificado en que consiste a modalidade concreta das comunidades virtuais de aprendizaxe, é posible constatar a existencia de distintas implementacións, polo que cómpre abordar unha tipoloxía que permita recoñecer os casos que poidan ser máis apropiados. Neste sentido, unha primeira distinción en atención ao seu carácter como comunidade virtual, asociada á natureza dos seus obxectivos, considerada desde o punto de vista económico (Weiber e Meyer, 2002):

**Non lucrativas.** Comunidades conformadas en torno a valores ou obxectivos non económicos. Pola súa vez, estas dividiríanse en función da súa apertura ao exterior (comunidades fechadas ou abertas).

**Lucrativas.** Son redes que se constitúen en torno a intereses comerciais. Pola súa vez estas subdivídense naquelas que se consideran independentes (usualmente comunidades orientadas á xestión do coñecemento transversal) e aquelas que se manifestarían dependentes (comunidades de interese ou de consumo, vinculadas a organizacións determinadas).

Porén, aínda que esta categorización pode servir como primeira aproximación, dada a variedade de intereses e obxectivos que poden cohesionar unha comunidade virtual de aprendizaxe, resultaría útil poder abordar a súa categorización desde este punto de vista. Malia que a que se propón foi elaborada de maneira temperá, mantén a súa vixencia (Bellah, 1985):

**Emocionais.** Caracterizadas por se articularen en torno á adherencia derivada das ligazóns emocionais que os participantes comparten pola súa común relación cunha determinada materia. Exemplos destas comunidades son as formadas para fornecer apoio a persoas que sufriron algún tipo de agresión, e son empregadas para compartir as percepcións persoais e romper o illamento.

**Xeográficas.** Baixo esta categoría agrúpanse as comunidades virtuais que se concitan en torno a un espazo, sexa este físico ou virtual, que, actuando como lugar común, fornecen un senso de seguridade. Exemplos destas comunidades son as que se poden atopar nas plataformas de mundos virtuais, nas que os participantes se identifican con personaxes que se relacionan nun determinado lugar.

**Colaborativas.** O compromiso interpersoal en relación cuns obxectivos globais ou unha concepción do mundo e da vida caracterizan as comunidades virtuais deste tipo. Os exemplos poden variar desde unha afección ou habilidade compartida a unha crenza ou relixión. Cómpre sinalar que a noción colaborativa non ten por que ser exclusivamente entendida na súa acepción máis positiva, dado que o compromiso que as cohesionan pode ser de tipo destrutivo (terrorismo, racismo e outras).

**Históricas.** A existencia dun pasado común ou a percepción dun mesmo senso histórico é o elemento que aglutina este tipo de comunidades, fornecendo un punto focal que permite interpretar experiencias relevantes. As comunidades formadas en torno a feitos históricos determinados son un exemplo desta modalidade.

No referido á súa implantación, do exame de distintas solucións dispoñibles, cabe extraer unha categorización baseada na identificación das distintas plataformas e ferramentas examinadas:

**Sincronía.** As comunidades virtuais de aprendizaxe poden estar baseadas en plataformas e ferramentas fundamentadas na participación simultánea ou asíncrona. Así, as dinámicas síncronas requiren a participación simultánea dos participantes, como sucede nunha reunión que acouta o ámbito (espacial e temporal) no que ten lugar o proceso de aprendizaxe. As modalidades asíncronas, en cambio, permiten que o proceso teña lugar mediante a agregación de participacións procedentes de lugares e/ou momentos distintos, como pode suceder cunha rolda de correo electrónico.

**Estrutura.** En canto á estrutura da plataforma, o seu deseño pódese concibir de forma monolítica ou ben modular. As solucións monolíticas implementan nunha única unidade de código un conxunto de funcionalidades, previamente seleccionadas, baseándose nas cales se configura a plataforma empregada para a práctica/aprendizaxe. As solucións modulares resollen as funcionalidades mediante a integración de ferramentas distintas, cada unha das cales soluciona problemas concretos, que despois se integran mediante mecanismos de interoperabilidade técnica.

**Apertura.** Os procesos de participación das comunidades de aprendizaxe teñen lugar en plataformas que amosan diferentes graos de accesibilidade. As distintas modalidades determinadas polo grao de apertura poderíanse situar nun continuo que estaría entre dous extremos que corresponderían, por un lado, ás plataformas abertas e accesibles á observación e participación de calquera membro que unilateralmente comparta o elemento de cohesión, e, por outro, as comunidades configuradas en contornos privados, aos que só é posible acceder mediante invitación e nas que só poden participar e observar os membros formais.

**Accesibilidade.** Elementos como os usos tecnolóxicos ou a linguaxe empregada no ámbito da comunidade poden actuar limitando o acceso á participación. Deste modo, o uso de tecnoloxías que impliquen custos comparativamente altos serían casos de comunidades fechadas, mentres que as comunidades baseadas no uso de tecnoloxías altamente dispoñibles serían o caso contrario.

Dispondo destes elementos de criterio (carácter económico, interese compartido e plataforma), resultaría posible orientar a implantación dun sistema de xestión da aprendizaxe organizacional mediante comunidades de práctica virtuais. Non obstante, máis aló da categorización, existen unha serie de factores críticos de éxito, así como de obstáculos, que distintos traballos teñen sinalado. Debido a que estas son cuestións referidas sobre todo á xestión de grupos de persoas, e tratadas en profundidade pola literatura referida á xestión de recursos humanos, parece razoable indicar unicamente aqueles factores que semellan consensuais ou de aparición máis frecuente. Así, entre os factores críticos destacan: os referidos á tecnoloxía e a súa usabilidade, unha adecuada xestión das comunicacións interpersonais, as referidas á formalización do sistema de inclusión de membros, así como ás percepcións do sentimento de pertenza á comunidade, a existencia dun sentido de propósito ou obxectivo da comunidade e, non menos importante, a cuestión da dispoñibilidade de tempo efectivo que permita a necesaria interacción (Kowch e Schwier, 1997; Gannon-Leary, 2007).

#### 4. CONCLUSIÓNS

A Administración pública galega é a estrutura organizacional de tipo burocrático-maquinal dependente do poder galego que desenvolve as funcións administrativas propias do autogoberno ao que Galicia accede como nacionalidade histórica mediante o seu Estatuto de autonomía. No actual contexto de cambio, caracterizado fundamentalmente pola implantación global das tecnoloxías da información e da comunicación, o impacto da misión formativa da Escola Galega de Administración Pública reformúlase para asumir a xestión do coñecemento propio desta estrutura organizacional.

A revisión histórica do proceso de institucionalización autonómica revela a existencia dun proceso de modernización administrativa no que se constata a existencia de procesos propios do coñecemento e da aprendizaxe organizacionais. Debido á singular natureza e características destes procesos, así como ao contexto en que estes se producen, as comunidades virtuais de aprendizaxe aparecen como a modalidade de *e-learning* que mellor pode dar conta do coñecemento organizacional producido no ámbito da Administración pública galega. Neste contexto, a EGAP configúrase como a unidade desa macroestrutura que mellor pode xestionar eses procesos, de forma coherente tamén coa súa definición estratéxica.

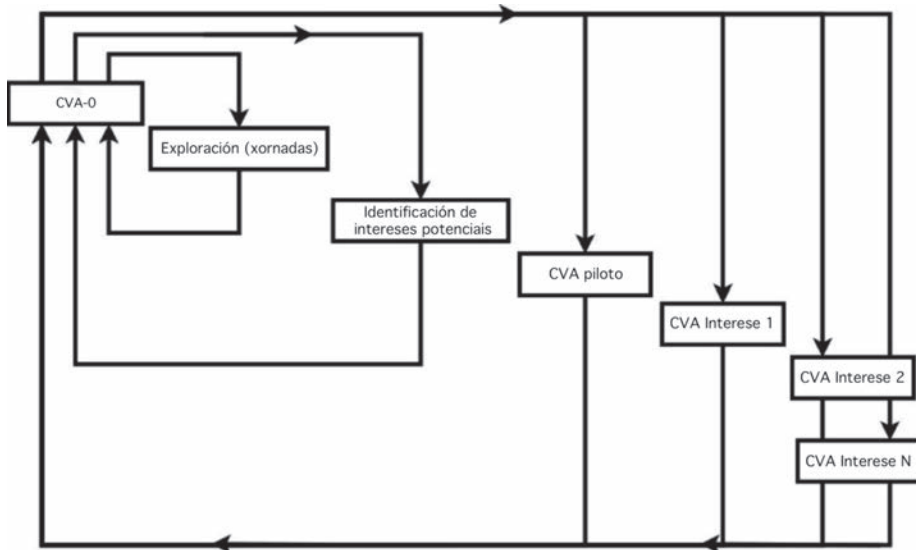
Considerando as distintas modalidades e categorizacións, así como as características da Administración pública galega, resulta posible extraer un conxunto de criterios que permitirán orientar a implantación de comunidades virtuais de aprendizaxe neste ámbito:

**Interese.** Con carácter xeral, e dada a orientación da Administración pública galega cara á xestión do ben público, cabe concluír, en primeiro lugar, a mellor adecuación da categorización das comunidades virtuais de aprendizaxe nas de tipo non lucrativo. Ao mesmo tempo, e dada a multiplicidade de posibles áreas de interese no eido da actuación da Administración pública galega, non resultaría razoable enfocar a cuestión da aprendizaxe organizacional desde unha única comunidade virtual, polo que cabe concluír a conveniencia dunha coexistencia de distintas comunidades virtuais

promovidas en torno a propósitos temáticos concretos. Posto que esta aproximación require a realización dunha tarefa previa de identificación de temáticas de interese, así como o mantemento de tarefas de comunicación e coordinación das comunidades, cabe concluír tamén a conveniencia de dispor dunha comunidade inicial (*comunidade cero*) capaz de realizar eses labores. Debido ao destacado papel que esta comunidade cero podería asumir na tarefa de xestión do coñecemento e aprendizaxe organizacionais, conclúese tamén que esta comunidade debería estar relacionada, cando non directamente instanciada e situada, no espazo funcional correspondente á EGAP.

**Plataforma.** Dado o actual escenario económico, así como o desexable requirimento de racionalidade no gasto público, a opción máis adecuada será aquela que permita reducir os custos de implantación e mantemento ao máximo posible. Neste senso, e dada a importancia da interacción social nas comunidades de práctica, xunto cos desenvolvementos tecnolóxicos producidos, resulta cabal concluír que a implementación de comunidades virtuais de aprendizaxe se deba facer recorrendo na maior medida do posible a ferramentas de rede social xa existentes na rede, que permiten externalizar tanto os custos referidos á plataforma como os custos referidos á alfabetización das persoas que deban utilizalas, por seren de uso habitual e estendido. Consecuentemente, será o paradigma modular o que deba prevalecer no referido á plataforma tecnolóxica, priorizando o recurso á *nube* fronte á implantación de novas plataformas en CPD corporativo que, con carácter xeral, deban limitarse á provisión de copias funcionais de apoio ante eventuais problemas. En canto á escolla das tecnoloxías concretas, ademais de atender aos factores críticos sinalados, na medida do posible deberá atender á noción de *adequación* da tecnoloxía coherente co mandato estatutario de autogoberno (Bencomo, Navarro, e Márquez, 1995, p. 128) e, por tanto, deberá priorizar as tecnoloxías baseadas en estándares e código abertos que garantan os criterios de accesibilidade e interoperabilidade.

Figura 2: Posible conograma de implantación de



En suma, cabe concluír que a posta en marcha desde o ámbito da Administración pública de Galicia de comunidades virtuais de aprendizaxe permitiría materializar o propósito de xestión do coñecemento asumido pola EGAP, e que a súa implantación debería responder aos criterios antes sinalados. Neste senso, entendido que esta implantación ten a natureza dun proceso que en si mesmo responde a unha dinámica de aprendizaxe organizacional, enténdese que esta se debería formular de xeito incremental e iterativo, dado que a definición da solución a implementar debe ser xustamente parte do proceso de aprendizaxe. Un posible esquema de implantación sería o representado no cronograma da figura 2 e que se detalla como segue:

**CVA-0.** Formalización dunha comunidade virtual de aprendizaxe inicial, que asumiría a posta en marcha da implementación e coordinación das distintas comunidades virtuais. Esta comunidade (comunidade cero) estaría situada na EGAP polas razóns xa sinaladas, e debería estar constituída, cando menos, polos membros concernidos da súa Unidade de Investigación, Avaliación e Calidade.

**Exploración.** A CVA-0 incluíría entre as súas actividades a exploración sistemática e periódica do seu contorno no relativo á noción e posta en práctica de comunidades virtuais de aprendizaxe, especialmente no relacionado coa Administración pública. Esta exploración tería lugar a través de iteracións periódicas –por exemplo, tras obter os resultados dunha determinada comunidade virtual– conducentes a retinar progresivamente o proceso de xestión da organización do coñecemento. Considerado este informe como o resultado dunha primeira iteración, a comunidade cero podería instanciar unha segunda iteración consistente na realización dunhas xornadas que permitan realizar unha posta en común sobre os resultados deste informe e identificar novos desenvolvementos teóricos ou experiencias prácticas innovadoras. Estas xornadas darían lugar a un segundo informe que podería dar pé á seguinte iteración cuxa natureza viría dada en función da aprendizaxe xerada na anterior.

**Identificación.** Dado que as comunidades virtuais de aprendizaxe son comunidades de práctica e, por tanto, comunidades centradas en obxectivos ou intereses definidos, resulta preciso identificar posibles ámbitos capaces de beneficiarse das dinámicas de aprendizaxe organizacional. O proceso de identificación debería ser tamén de tipo iterativo, poderíase integrar no proceso anterior de exploración e, na súa primeira iteración, podería estar enfocado á identificación dun ámbito apropiado para a posta en marcha dunha comunidade virtual de aprendizaxe inicial que actuaría como experiencia piloto da que aprender de cara ás posteriores implantacións.

**CVA piloto.** Posta en marcha dunha CVA inicial, identificando a modalidade máis adecuada, os potenciais participantes e a plataforma tecnolóxica máis adecuada; realizando os labores de implantación desta comunidade; asistindo á súa posta en marcha e facilitando o seu funcionamento; e extraendo aprendizaxes capaces de orientar as sucesivas implantacións, tratando de identificar obstáculos e factores críticos de éxito.

**CVA N.** Normalizar progresivamente a implantación de comunidades virtuais repetindo o proceso anterior e mellorando progresivamente os resultados ata acadar a capacidade para instanciar e xestionar comunidades virtuais de aprendizaxe de xeito paralelo simultaneamente logrando xerar procesos de aprendizaxe organizacional.

Finalmente, cómpre sinalar a conveniencia de que o proceso de implantación das comunidades virtuais de aprendizaxe se realice tomando en consideración as dinámicas e a cultura organizativa xa existentes tanto no ámbito concreto da escola como no máis xeral da Administración pública galega<sup>8</sup>. Neste sentido, resultaría útil identificar dinámicas e fluxos de traballo xa existentes ou previamente formalizadas que poidan beneficiarse da actividade das comunidades virtuais de aprendizaxe. Posibles vías para a integración nas actividades da EGAP poderían ser (1) a imbricación das comunidades virtuais de aprendizaxe nos procesos de definición do programa formativo, como pode ser o caso do diagrama de detección de necesidades formativas do persoal ao servizo da Administración autonómica (EGAP, 2006), ou (2) as tarefas de avaliación das políticas públicas baseándose na relación das comunidades de práctica co cambio nas organizacións (Bastos Boubeta, 1994).



## Notas

---

- 1 Por articularse mediante unha xerarquía de unidades xurídicas desvinculadas de persoas concretas e, por tanto, reasignables.
- 2 Mediante a aplicación do principio tailorista de *xestión científica*, baseada na especialización do traballo, que permitía a formalización e optimización dos procesos produtivos nun paradigma compatible ao do sistema industrial capitalista.
- 3 Lugar funcional da estrutura organizativa conformada polo grupo de analistas que deseñan e planifican o traballo, incluíndo os labores de formación e capacitación do persoal.
- 4 A noción de rutina no paradigma experiencial da teoría da aprendizaxe organizacional que se menciona inclúe tanto regras, normas e procedementos como tecnoloxías, estrutura de crenzas ou cultura da organización e, polo tanto, comprende tanto o coñecemento explícito como o tácito.
- 5 Ademais da EGAP, cabe mencionar as especializadas en ámbitos determinados, como é o caso da FEGAS (*Fundación Escola Galega de Administración Sanitaria*) no ámbito sanitario, a AGASP (*Axencia Galega de Seguridade Pública*) no da seguridade pública, ou do CNTG (*Centro de Novas Tecnoloxías de Galicia*) no da tecnoloxía informática.
- 6 Ante a posible obxección que identificase no sistema universitario unha mellor opción, cómpre sinalar que (a) pola súa autonomía e o seu propósito máis xeral, as universidades non poden ser consideradas en rigor como parte da tecnoestrutura administrativa e (b) xa existe na EGAP unha conexión co sistema universitario e de investigación, tanto implícito por ser neste sistema onde se forman os seus cadros de persoal, como explícito a través da Unidade de Investigación, Avaliación e Calidade.
- 7 Lei 4/1987, do 27 de maio, de creación da Escola Galega de Administración Pública, que dota de personalidade xurídica o órgano administrativo creado polo Decreto 163/1982, do 1 de decembro.
- 8 Deben terse en conta as directrices que a Xunta de Galicia estableceza no referido á imaxe e presenza corporativa en relación coas ferramentas de comunicación e traballo de terceiros.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGASP. *Axencia Galega de Seguridade Pública*. <http://agasp.xunta.es/>. Retrieved 12.01.2012.
- Argote, L. (2005). "Reflections on Two Views of Managing Learning e Knowledge in Organizations" In: *Journal of Management Inquiry* 14.1, pp. 43-48.
- Argyris, C. e D. A Schon (1978). "Organizational Learning: A Theory of Action Perspective" In: .I -A framework for organizational learning. Addison-Wesley.
- Chap. chapter 1, pp. 7-28. Arrow, Kenneth J. (1962). "The Economic Implications of Learning by Doing" In: *The Review of Economic Studies* 29.3, pp. 155-173. ISSN: 00346527. DOI: 10.2307/2295952.
- Artaza, M. M. (1998). *Rey, reino y representación: la Junta General del Reino de Galicia (1599-1834)*. Biblioteca de historia. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. ISBN: 9788400077792.
- Barreiro Fernández, Xosé Ramón e Pablo González Mariñas, eds. (1993). *Historia da Administración Pública*. EGAP, Escola Galega de Administración Pública.
- Bastos Boubeta, Miguel Anxo (1994). *Da administración pública á xestión pública*. Conferencias e documentos. Escola Galega de Administración Pública. ISBN: 9788445312506.
- (1998). *Burocracia, Burocratización e Reforma Administrativa*. Ciencias políticas e da administración. EGAP, Escola Galega de Administración Pública. Santiago de Compostela. ISBN: 9788445321690.
- Beiras Torrado, J.M. (1972). *O atraso económico de Galicia*. Alén Nós. Galaxia. ISBN: 9788471541628.
- Bellah, R. N. (1985). *Habits of the heart: individualism and commitment in American life*. University of California Press. ISBN: 9780520053885.
- Bencomo, S. D., J. M. Navarro e L. V. A. Márquez (1995). *Sociedad y nuevas tecnologías: perspectivas del desarrollo industrial*. Colección Estructuras y Procesos: serie Sociología. Trotta. ISBN: 9788487699030.
- Benítez Baleato, J. M. (2009). "A mercantilización e a regulación do coñecemento" In: ed. por Oscar Rodil Marzábal e Grupo ICEDE María del Carmen Sánchez Carreira. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. Chap. A mercantilización do coñecemento : aproximación histórica desde a perspectiva do software de fontes abertas, pp. 217-224.
- Beramendi, J. G. (2007). *De provincia a nación: historia do galeguismo político*. Edicións Xerais de Galicia.
- Blanco Valdés, Roberto (2008). *A Construción da Autonomía Galega 1981-2007*. EGAP. Santiago de Compostela. Bouzas Lorenzo, Ramón (2004). *La organización administrativa de la Xunta de Galicia: 20 años de autonomía*. Working papers. Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Brown, A. L. e J. C. Campione (1994). "Guided Discovery in a Community of Learners" In: *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Ed. por K. McGilly. Cambridge, MA: MIT Press, pp. 229-270+.
- Brown, J. S. e P. Duguid (1991). "Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning and Innovation." In: *Organizing Science* 2(1), pp. 40-57.
- Caamaño, F. Ed. (1995). *Normas institucionais de Galicia*. Santiago de Compostela: Parlamento de Galicia, D. L.
- Castro-Conde, C. A. (2010). *La participación de las regiones en el sistema político de la Unión Europea*. Tirant monografías. Tirant lo Blanch. ISBN: 9788498767278. URL: <http://books.google.es/books?id=bgq1cQAACAAJ>.
- CNTG. *Centro de Novas Tecnoloxías de Galicia*. <http://cntg.xunta.es/>. Retrieved 12.01.2012.
- Cook, S. D. e D. Yanow (1993). "Culture and Organizational Learning." In: *Journal of Management Inquiry* 2.4, pp. 373-390.
- Coopcey, J. (1995). "The Learning Organization: Power, Politics, and Ideology" In: *Management Learning* 26.2, pp. 193-213.
- Daft, R. L. e G. P. Huber (1987). "How Organizations Learn: A Communication Framework." In: *Research in the Sociology of Organizations* 5(1), pp. 1-36.
- Daft, R. L. e K. E. Weick (1984). "Toward a Model of Organization as Interpretation Systems." In: *Academy of Management Review* 9(2), pp. 284-295.
- DiBella, A. J. (2003). "The Blackwell Handbook of organizational learning and knowledge management" In: ed. por M. A. Lyles e M. P. V. Easterby-Smith. Oxford: Blackwell. Chap. Organizations as Learning Portfolios, pp. 145-160.
- Easterby-Smith, M. P. V. e M. A. Lyles (2003). "Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management" In: ed. por M. P. V. Easterby-Smith e M. A. Lyles. Oxford: Blackwell Publishing. Chap. Introduction: Watersheds of organizational learning and knowledge management.

- EGAP. *Escola Galega de Administración Pública*. <http://egap.xunta.es/>. Retrieved 12.01.2012.
- (2006). *Detección de necesidades formativas do persoal ao servizo da Administración autonómica: un deseño de investigación*. Escola Galega de Administración Pública.
- EGAP (2009). *A teleformación na EGAP*. Non publicado.
- EGAP (2010). *Memoria do ano 2010*. Ed. pola Escola Galega de Administración Pública. Xunta de Galicia.
- FEGAS. *Fundación Escola Galega de Administración Sanitaria*. <http://fegas.sergas.es/>. Retrieved 12.01.2012.
- Fraga Iribarne, M. (1993). *Administración única: Una Propuesta Desde Galicia*. Colección Documento. Planeta. ISBN: 9788408002475. URL: <http://books.google.fr/books?id=WclAAACAAJ>.
- Fraga Iribarne, Manuel (1974). *Sociedad, Región, Europa*. Alianza Editorial.
- Gannon-leary, Pat (2007). "Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors" In: Practice 5.September, pp. 1-14. URL: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media13563.pdf>.
- González Mariñas, P. (1994). *Territorio e identidade, Galicia como espacio administrativo: as grandes "cuestións históricas" e a súa proxección actual*. Estatuto (Escola Galega de Administración Pública). Escola Galega de Administración Pública. ISBN: 9788445310380.
- Handley, K. et al. (2006). "Within and Beyond Communities of Practice: Making Sense of Learning Through Participation, Identity and Practice." In: *Journal of Management Studies* 43.3, pp. 641-653.
- Kowch, Eugene e Richard Schwier (1997). "Characteristics of Technology-Based Virtual Learning Communities" In: *Second National Congress on Rural Education, Saskatoon, Saskatchewan*.
- Lago Peñas, Ignacio e Santiago Lago Peñas (2006). *Vinte e cinco anos de autonomía en Galicia: mudanzas políticas e económicas*. Monografías (Galicia (Spain: Region). Xunta)). Xunta de Galicia, Escola Galega de Administración Pública. ISBN: 9788445343272.
- Lampert, M. (1990). "When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching" In: *American educational research journal* 27.1, pp. 29-63.
- Lave, J. e E. Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Learning in doing. Cambridge University Press. ISBN: 9780521423748.
- Levitt, B. e J. G. March (1988). "Organizational Learning" In: *Annual Review of Sociology* 14.1, pp. 319-340.
- Mahou Lago, Xosé e Enrique Varela Álvarez (2007). "La e-administración en Galicia: entre la continuidad y el cambio" In: *Administración & Cidadanía* 2.3. Monográfico: La administración en la era digital, pp. 139-162.
- March, J. G. (1991). "Exploration and Exploitation in Organizational Learning" In: *Organization Science* 2.1, pp. 71-87.
- Mintzberg, Henry (1979). *The structuring of organizations: a synthesis of the research*. Theory of management policy series. Prentice-Hall. ISBN: 9780138552701.
- (1980). "Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design" English. In: *Management Science* 26.3, pp. 322-341. ISSN: 00251909.
- Máiz, Ramón (2011). "A propósito de Tilly. Conflicto poder y acción colectiva" In: ed. por María Jesús (Coord.) Funes. Centro de Investigaciones Sociológicas. Chap. Las dos lógicas de la explicación en la obra de Charles Tilly: Estados y repertorios de protesta. Pp. 49-76.
- "Encyclopedia of Multimedia Technology and Networking" (2008). In: ed. por Margherita Pagani. Information Science Reference - Imprint of: IGI Publishing Hershey, PA. Chap. Virtual Learning Communities, pp. 1055-1063.
- Rey, Günter D. (2009). *E-Learning. Theorien, Gestaltungsempfehlung und Forschung*. Hans Huber, Bern.
- Rodríguez-Arana Muñoz, Jaime (1993). *A Escola Galega de Administración Pública (1990-1992)*. Ed. pola Escola Galega de Administración Pública. ISBN 84453-0631-6. 1. Escola Galega de Administración Pública. I. Título. EGAP - Escola Galega de Administración Pública, Santiago de Compostela, p. 179.
- Rodríguez Rodríguez, Dositeo (1992). *Textos para unha Reforma Administrativa*. Ed. pola Escola Galega de Administración Pública. ISBN 84-453-0412-7. 1. Reforma administrativa. I. Título. II. Serie. EGAP - Escola Galega de Administración Pública, Santiago de Compostela, p. 96.
- Scardamalia, Marlene e Carl Bereiter (2006). "Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology" In: *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Ed. por K. Sawyer. New York: Cambridge University Press, 97-118.
- Streeck, - non-breaking space -Wolfgang and - non-breaking space -Kathleen Thelen (2005). "Beyond- non-breaking space -Continuity:- non-breaking space -Institutional- non-breaking space -Change- non-breaking space -in- non-breaking space -Advanced- non-breaking space - Political- non-breaking space -Economies" In: ed. by - non-breaking space -Wolfgang-non-breaking space - Streeck and - non-breaking space -Kathleen - non-breaking space -Thelen. Oxford-non-breaking space -University- non-breaking space -Press. Chap. Introduction: Institutional- non-breaking space -

Change- *non-breaking space* -in- *non-breaking space* -Advanced- *non-breaking space* -Political- *non-breaking space* -Economies, pp. 1-39.

- Tres Viladomat, Joaquim (2009). "Dirección Pública Profesional. Lecturas para xestionar a era da gobernanza" In: ed. por Enrique José Varela Álvarez. Escola Galega de Administración Pública. Chap. A xestión do coñecemento como ferramenta para as organizacións públicas, pp. 227-242.
- Weber, Max (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriß der verstehenden Soziologie*. Ed. por J. Winkelmann. 5., rev. Aufl., Studienausg., Nachdr. / besorgt von Johannes Winkelmann. (2002). Mohr. ISBN: 9783161477492.
- Weiber, Rolf e Jörg Meyer (2002). "Handbuch Electronic Business" In: ed. por Rolf Weiber. Wiesbaden. Chap. Virtual Communities, pp. 343 -361.
- Wellman, Barry e Milena Gulia (1999). "Comunities in Cyberspace" In: Rout-ledge. Chap. Virtual Communities as Communities, pp. 167-194.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Xunta de Galicia (2011). *Máis do 70 por cento das accións formativas da EGAP serán mediante teleformación en 2012*. [http://imit.xunta.es/portal/actualidade/novas/2011\\_12\\_16\\_acciones\\_formativas\\_egap](http://imit.xunta.es/portal/actualidade/novas/2011_12_16_acciones_formativas_egap) . html. retrieved 12.01.2012.