

# Comunidades virtuales de aprendizaje: un mecanismo para la gestión del conocimiento en la Administración pública gallega



**&** **Resumen/Abstract:** *La Administración pública gallega muestra, a través de su histórico proceso de reforma y modernización, una dinámica de adaptación al entorno que demostró ser capaz de introducir los cambios precisos sin comprometer su estabilidad institucional. La eficaz gestión de esta capacidad resulta vital para garantizar el cumplimiento del mandato estatutario de autogobierno en contextos de crisis política y cambio tecnológico como el actual. El artículo explora este fenómeno desde una perspectiva neoinstitucionalista, aplicando las nociones desarrolladas por la teoría del conocimiento y el aprendizaje organizacionales. Tras identificar en las comunidades virtuales de aprendizaje el mecanismo más apropiado para responder a los cambios del entorno, se señalan posibles pautas de implementación, identificando en la EGAP el organismo más adecuado para llevarlas a cabo.&*

**&** **Palabras clave:** conocimiento organizacional, aprendizaje organizacional, comunidades virtuales, comunidades de práctica, Administración pública.

---

Agradecimientos: Al personal de la Escuela Gallega de Administración Pública, y particularmente al de su Unidad de Investigación, Evaluación y Calidad por su ayuda en la elaboración de este trabajo.



## 1. INTRODUCCIÓN

En 1990 la Escuela Gallega de Administración Pública (EGAP) comenzaba a dar cumplimiento a su compromiso estatutario asumiendo la tarea de capacitación en el ámbito de la Administración pública gallega. Sin embargo, la función de la EGAP no quedaría limitada a su actividad formativa, viéndose complementada paulatinamente con distintas iniciativas de edición e investigación, así como de gestión bibliográfica y documental en el campo administrativo. De este modo, la función de la EGAP evolucionaría desde aquella inicial encomienda formativa (Rodríguez Rodríguez, 1992) a la más abarcadora función de *organización del conocimiento* (Tres Viladomat, 2009), tal como refleja su actual misión:

*En un contexto de cambio, la misión formativa de la EGAP se reformula, extendiéndose a la sociedad. La EGAP asume, así, el rol de "organización de conocimiento", gestionando su conocimiento: organizándolo, divulgándolo y aumentándolo. De este modo, el impacto de su misión formativa, con la ayuda de las nuevas tecnologías, dejará de tener fronteras. (EGAP, 2010).*

Más allá de la evolución que en el nivel funcional refleja esta visión en relación con la EGAP, de lo que informa sobre todo –debido a la central posición que la EGAP ocupa, como se verá seguidamente, en el proceso de reforma y modernización administrativa– es del alineamiento que la Administración pública gallega registra hoy en relación con el proceso global de implantación de las tecnologías de la información y de la comunicación. Se manifiesta así la existencia de un contexto de cambio representado por la emergencia de la sociedad de la información y del conocimiento (Mahou Lago y Varela Álvarez, 2007; Benítez Baleato, 2009) que requiere, por parte de la Administración pública gallega, la incorporación de las innovaciones que sean precisas para permitirle continuar dando cumplimiento a su mandato estatutario. En ausencia de pautas predefinidas, adquiere relevancia la necesidad de identificar criterios y paradigmas capaces de orientar este proceso de adaptación proporcionando garantías de éxito para su desarrollo.

El presente artículo recoge esta necesidad, procediendo a la identificación del mecanismo más adecuado para dar cumplimiento al compromiso adquirido por la EGAP en relación con su rol en la organización del conocimiento. Con este propósito, la primera parte aborda la noción de *aprendizaje organizacional*, observando la existencia de este tipo de procesos en el contexto histórico de reforma y modernización de la Administración pública gallega, reconociendo el protagonismo de la EGAP en ellos. En la segunda parte se identifica en el de las *comunidades virtuales de aprendizaje* el mecanismo más adecuado para gestionar los procesos de aprendizaje organizacional en el ámbito de la Administración pública gallega, y se procede a explorar este mecanismo atendiendo a su naturaleza y morfología con el propósito identificar la modalidad más apropiada. Finalmente, el apartado de conclusiones resume los principales hallazgos, describiendo un conjunto de criterios capaces de orientar el diseño efectivo de las comunidades virtuales de aprendizaje y proponiendo una secuencia ordenada de pasos conducentes a su implantación.

## 2. EL PAPEL DE LA EGAP EN LA ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Con el propósito de identificar los mecanismos más adecuados para poner en marcha los procesos asociados a la organización del conocimiento, es necesario esclarecer en primer lugar la función de los procesos de aprendizaje y conocimiento organizacional en el ámbito de la Administración pública gallega. Se realiza, en primer lugar, una aproximación teórica para identificar esos procesos en el ámbito gallego que toma como referencia los desarrollos

realizados desde el ámbito de la teoría del aprendizaje y el conocimiento organizacionales. La aproximación teórica así realizada permite conceptualizar los procesos de cambio administrativo vividos por la Administración pública gallega (puesta en marcha del modelo de función pública, proceso de reforma administrativa y actual de modernización) como un proceso de aprendizaje organizacional. Del examen de dicho proceso se podrá concluir el protagonismo histórico de la EGAP, así como su especial adecuación para asumir las tareas asociadas a la organización del conocimiento, que encuentran de esta forma un marco teórico que permite abordar, ya en la siguiente sección, su implementación.

## 2.1. Aprendizaje y conocimiento organizacional en la Administración pública gallega

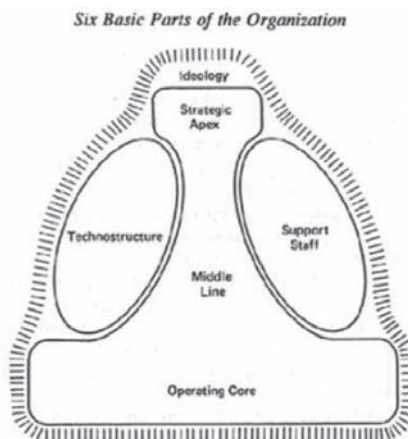
La Administración pública gallega es definida como el conjunto de entes y órganos que, dependientes del poder gallego, se estructuran para desarrollar las funciones administrativas propias del autogobierno al que Galicia accede como nacionalidad histórica mediante su Estatuto de autonomía (Barreiro Fernández y González Mariñas, 1993; Caamaño, 1995). Debido a la naturaleza política de la noción de autogobierno, así como al repertorio teórico con el que las élites gallegas acometieron la tarea de institucionalización autonómica en el inicio de la década de 1980 (Beiras Torrado, 1972; Fraga Iribarne, 1974; Beramendi, 2007), es posible constatar la lógica propia del modelo burocrático weberiano (Weber, 1922, cap. 1, parte III) en la evolución de la arquitectura administrativa autonómica gallega.

La preferencia hacia este modelo jerárquico puede ser explicada fundamentalmente por la prevalencia en él de los principios de formalización e impersonalidad relacional (*Herrschaft der formalistischen Unpersönlichkeit*) dado que, aportando una garantía de permanencia al poder político<sup>1</sup>, proporcionaba también una garantía de viabilidad económica<sup>2</sup>. De este modo, la Administración pública gallega continuó su evolución configurándose bajo una forma equivalente a las *estructuras organizacionales* de tipo *burocrático-maquinal* (Bouzas Lorenzo, 2004).

Las estructuras organizacionales de tipo burocrático-maquinal están caracterizadas por una distribución jerárquica del poder que se encuentra centralizada verticalmente y que, para satisfacer el mandato normativo derivado de la (1) *ideología* de la organización, materializa las necesidades definidas por la (2) *cúspide estratégica* mediante la ejecución de procesos especializados formalizados por la (3) *tecnoestructura* y que son ejecutados por el (4) *núcleo operativo* bajo la dirección de los (5) *cargos intermedios* y con el apoyo del (6) *personal externo* (Mintzberg, 1979; Mintzberg, 1980). Esta particular configuración proporciona así una formación institucional especialmente adecuada para materializar a medio y largo plazo las políticas públicas que son características del ejercicio del autogobierno y que se veía reforzada mediante la legitimidad aportada por su alineamiento con las demandas registradas a lo largo del proceso político que fundamenta la moderna institucionalización de Galicia (Barreiro Fernández y González Mariñas, 1993; González Mariñas, 1994; Artaza, 1998; Bastos Boubeta, 1998; Beramendi, 2007).

No obstante, las condiciones del ámbito donde se debían materializar las políticas públicas de autogobierno no permanecían invariables, obligando a la estructura organizacional gallega a adaptarse en consecuencia. En este sentido, la revisión histórica de su evolución permite constatar su éxito, entendido como rendimiento funcional (Máiz, 2011, p. 62), en la gestión de fenómenos como el progresivo incremento de su ámbito competencial, la emergencia de los procesos de globalización o el desplazamiento hacia la Unión Europea de ámbitos cada vez más significativos de soberanía nacional (Lago Peñas y Lago Peñas, 2006; Blanco Valdés, 2008; Castro-Conde, 2010).

Figura 1: La estructura organizacional



De este modo, a la vez que es posible constatar su estabilidad a lo largo del tiempo, también se puede constatar la capacidad demostrada por la estructura organizativa para, de forma autónoma, evolucionar y adaptarse respondiendo con la conveniente inmediatez a los cambios originados por la evolución de su entorno, por lo que este dual comportamiento aparece como un factor determinante de su capacidad para dar cumplimiento al mandato estatutario que justifica su existencia. Sin embargo, la teoría de la estructura organizacional que sirvió para identificar este fenómeno no aporta una explicación que permita comprenderlo más allá de señalar el protagonismo que la tecnoestructura asume en esa *gestión estable del cambio*<sup>3</sup>. Parece conveniente, pues, abordar la tarea de identificar un paradigma que permita no sólo explicar el éxito en el pasado, sino, sobre todo, optimizar los mecanismos que lo sustentan para mejorar en lo posible la ejecutoria de esta estructura organizativa ante los previsibles cambios en el futuro.

Considerada desde una perspectiva histórica y tomada en su conjunto a la luz de este fenómeno dual, es posible observar que la Administración pública gallega se muestra como una organización dotada con la capacidad de identificar sus propios déficits estructurales y funcionales, así como de materializar innovaciones capaces de suplirlos, garantizando así el cumplimiento de sus funciones y, consecuentemente, su estabilidad y mantenimiento. En coherencia con la conceptualización burocrático-maquinal de la estructura organizativa –basada en la ejecución de procesos o rutinas especializadas–, y dada su naturaleza institucional, resultaría posible identificar dichas innovaciones en las modificaciones –o eliminación– de procesos existentes, así como en la creación de nuevas rutinas organizacionales capaces de dar cuenta de las nuevas necesidades (Streeck y Thelen, 2005).

En este punto, resulta interesante observar la similitud que la dinámica descrita, de alteración de los procesos organizacionales, muestra con la que es postulada por los modelos de gestión empresarial que resaltan el factor competitivo asociado a la capacidad de las organizaciones para modificar adecuadamente su comportamiento en respuesta a los *shocks* que provienen de su entorno (Easterby-Smith y Lyles, 2003). Entre estos modelos, revisten especial interés, por sus conexiones con las teorías de las instituciones, aquellas formulaciones que equiparan estas modificaciones con las que se producen en las *rutinas*<sup>4</sup> de la

organización, entendido que son éstas las que determinan el comportamiento de aquélla. En este planteamiento, las organizaciones encuentran en la modificación de sus rutinas un mecanismo para codificar las lecciones aprendidas durante su experiencia; y, dado que estas rutinas forman parte integral de la organización, el conocimiento así adquirido queda disponible para el conjunto de sus miembros, tanto presentes como futuros. De este modo, las organizaciones son capaces de *aprender* infiriendo conocimiento de su experiencia y codificándolo a través de rutinas que guían su comportamiento, constatando así la existencia de un fenómeno de aprendizaje que es desarrollado ya no por los individuos de la organización, sino por la organización misma: el denominado *aprendizaje organizacional* (Levitt y March, 1988).

El paradigma del aprendizaje organizacional permite, así, comprender la naturaleza del dual fenómeno de estabilidad y cambio descrito en el caso de la Administración pública gallega, que puede ser descrito como un proceso en el que la organización *aprende* modificando sus rutinas para continuar dando cumplimiento al mandato estatutario del que emana en respuesta a los cambios de su entorno. Dado que es precisamente esta dualidad la que explica el éxito de la estructura organizacional gallega en el cumplimiento de sus funciones, se deduce que este éxito está directamente relacionado con su capacidad para *aprender*. Se pone de relieve, de este modo, la importancia de una correcta gestión de los procesos de aprendizaje organizacional, puesto que de ellos dependerá en última instancia la capacidad de la Administración pública gallega para dar respuesta a los cambios del entorno, manteniendo su estabilidad y, consecuentemente, su propia subsistencia a medio y largo plazo.

Sería posible discutir la novedad de este hallazgo apelando al hecho de que la relevancia del aprendizaje en el seno de las organizaciones burocráticas ya fue postulada por Weber al señalar las necesidades de formación de las plantillas. De hecho, este postulado habría encontrado ya un claro reflejo en la temprana instanciación, dentro de la tecnoestructura administrativa gallega, de unidades especializadas en la tarea de formación<sup>5</sup>. No obstante, al constatar ahora la existencia de procesos de aprendizaje organizacional en su seno, la cuestión del aprendizaje en la Administración pública adquiere una nueva significación, dado que a la dimensión tradicional del aprendizaje centrada en la formación de individuos se añade ahora una nueva dimensión en que los fenómenos de aprendizaje que deben ser gestionados no son los que tienen lugar a nivel individual, sino los que tienen lugar en la organización en su conjunto. Se observa, pues, en el ámbito de la Administración pública gallega, la existencia de una importante función de gestión del aprendizaje organizacional que, atendiendo al principio de la impersonalidad relacional, así como a la configuración de la estructura organizacional mintzbergiana, debe ser atribuida a una unidad jurídica integrada en su tecnoestructura.

## 2.2. La EGAP en el proceso de modernización administrativa

Debido a que las funciones relacionadas con el ámbito formativo son parte de las funciones atribuidas a la tecnoestructura organizacional y dado que, en el caso gallego, la función formativa fue implementada en ella desde su inicio, es necesario identificar la unidad organizativa que mejor pueda dar cuenta del propio proceso de aprendizaje organizacional. A pesar de existir en la Administración pública gallega diversas unidades dedicadas a la formación de sus recursos humanos, la gestión del conocimiento y aprendizaje organizacionales únicamente puede ser asumida con posibilidades de éxito por aquellas unidades de la tecnoestructura con capacidad

para abarcar la estructura organizativa en su conjunto. Entre las unidades existentes, únicamente la Escuela Gallega de Administración Pública (EGAP) tiene encomendadas funciones de aprendizaje que toman la estructura organizativa en su conjunto, por lo que resultaría razonable identificar esta entidad como la que mejor podría asumir con garantías de éxito la labor de organización del conocimiento<sup>6</sup>. Es necesario, pues, examinar esta hipótesis, lo que se hará a la luz del desarrollo de la función pública gallega.

La Escuela Gallega de Administración Pública es un organismo autónomo dependiente de la Xunta de Galicia, que nació ante la necesidad de consolidar y modernizar la Administración surgida de la configuración de Galicia como comunidad autónoma, y cuya finalidad principal es la de formar y especializar el personal al servicio de la Administración pública gallega. Dedicada inicialmente a la tarea de formación del personal administrativo<sup>7</sup>, la EGAP incrementa progresivamente su imbricación de forma paralela al desarrollo del modelo de función pública, evolucionando hasta que incorpora en su visión institucional su rol como organizadora del conocimiento (EGAP, 2010).

Una vez substanciado el cuerpo básico de leyes autonómicas, el cambio de gobierno de la tercera legislatura favorecería el inicio de un proceso de reforma administrativa promovido con el propósito de alcanzar la profesionalización y tecnificación de la Administración mediante la racionalización, la simplificación y la informatización de los procedimientos administrativos (Rodríguez Rodríguez, 1992). La estabilidad institucional que mostraría la *consellería* competente permitiría avanzar en un proceso que, atendiendo a la delimitación conceptual de las nociones de reforma y modernización (Bastos Boubeta, 1998), acabó por ser caracterizada bajo esta última acepción como consecuencia de los limitados resultados de los procesos de comarcalización e implantación de la Administración única (Fraga Iribarne, 1993).

Las tres siguientes legislaturas observarían una consolidación de un proceso que progresivamente iría transmutando la voluntad de reforma en otra de modernización que mostraría como característica más notable el progreso en la incorporación efectiva de las tecnologías de la información y de la comunicación. El proceso registraría un avance significativo durante la séptima legislatura con la materialización del primer plan estratégico para la implantación de la sociedad de la información y del conocimiento, en el que el proceso de modernización administrativa quedaba encuadrado como una de sus líneas estratégicas (Mahou Lago y Varela Álvarez, 2007; Benítez Baleato, 2009). El rol de la EGAP en la organización del conocimiento de la Administración pública gallega se vería consolidado, tal como visualizaría la puesta en marcha de una Unidad de Investigación y Análisis que, entre otros recursos, incorporaría un mecanismo de detección de necesidades formativas del personal al servicio de la Administración autonómica (EGAP, 2006).

Desde su inicio, el proceso de modernización administrativa tuvo el soporte de la EGAP, que fue identificada como su *motor* en lo relativo a la profesionalización de los cuadros administrativos (Rodríguez Rodríguez, 1992, p. 20). Como testigo tanto del alineamiento de la EGAP con el proceso de reforma como de su activo papel en él, baste mencionar la inclusión de cursos de informática, procesamiento de textos y base de datos desde el primer inventario de programación formativa del que existe constancia (Rodríguez-Arana Muñoz, 1993). De este modo, la EGAP fue asumiendo un protagonismo cada vez mayor en el ámbito de la gestión de los procesos de aprendizaje hasta alcanzar su actual conceptualización en el rol de organizadora de conocimiento anteriormente señalado.

Entendido el proceso de modernización administrativa como proceso de aprendizaje organizacional, fue posible identificar tanto el activo papel desempeñado en él por parte de la EGAP como la privilegiada posición de esta institución dentro de la tecnoestructura administrativa gallega con el objetivo de extraer lecciones de esa dinámica de aprendizaje. Por otra parte, la temprana implicación de la EGAP en el proceso de implantación de las TIC en el ámbito administrativo le permitió desarrollar progresivamente un sistema propio de información que, integrado en la Red Corporativa de la Xunta de Galicia, cuenta con una plataforma de teleformación (EGAP, 2009) cuya operatividad queda bien reflejada con el hecho de que actualmente le permite realizar el 70% de su actividad formativa (Xunta de Galicia, 2011) de forma telemática.

Llegados a este punto, queda patente no sólo la capacidad privilegiada de la EGAP para abarcar en su actividad el conjunto de la estructura organizativa, sino también su capacitación para gestionar procesos de aprendizaje en un contexto progresivamente marcado por la informática. En consecuencia, únicamente quedaría enfocar, tanto desde el punto de vista técnico como del funcional, la solución que permita a la escuela asumir la tarea de gestión del conocimiento y aprendizaje organizacionales, lo que se podrá materializar, como veremos, mediante el mecanismo de las *comunidades virtuales de aprendizaje*.

### 3. COMUNIDADES VIRTUALES DE APRENDIZAJE

La proliferación registrada en las últimas décadas de trabajos relacionados con la noción de aprendizaje telemático (*e-learning*) aportó un sustancioso cuerpo de literatura académica que aborda tanto los aspectos teóricos como los prácticos de este paradigma. Al mismo tiempo, la reducción en el coste de acceso a las tecnologías de la información, así como su masificación, contribuyó a la creación de un gran número de desarrollos informáticos orientados a poner esa noción en práctica. Aunque estos desarrollos proporcionan una base empírica y teórica de la que es posible beneficiarse, las dinámicas propias de la industria tecnológica contribuyeron también a provocar una sobrecarga semántica que requiere ser considerada para conceptualizar adecuadamente cualquier posible implementación.

En este capítulo se examina la noción de *comunidad virtual de aprendizaje* deslindándola de otras nociones como la de *teleformación* –sin duda relacionadas, pero distintas del fenómeno del aprendizaje organizacional– y se tratan los aspectos fundamentales que posibiliten su implantación. Con este propósito, se aborda la conceptualización de esta noción desde la ya señalada de *comunidades de práctica*, centrada en el aspecto del aprendizaje y enfocada desde el punto de vista de su virtualización. Una vez esclarecido el concepto, se describen las diferentes modalidades de este tipo de comunidades y se señalan los aspectos más importantes para su implantación.

#### 3.1. Conceptualización

Acotando el significado de la adjetivación *virtual* de las comunidades de aprendizaje al hecho de que éstas se implementan utilizando tecnologías de la información y de la comunicación, y entendiendo que la virtualización no altera en lo substancial el significativo así adjetivado, se aborda el trabajo de conceptualización enfocando la noción desvirtualizada (Wellman y Gulia, 1999) y, por tanto, en función de su caracterización como *comunidades de aprendizaje*. En este sentido, es necesario señalar que el elemento más característico del aprendizaje que tiene lugar en estas comunidades es que se realiza mediante la puesta en



práctica de los conocimientos previamente adquiridos por los participantes (Lave y Wenger, 1991). Se trata, por lo tanto, de una aplicación de la noción procedente del campo de las teorías del aprendizaje y el conocimiento organizacional de *comunidades de práctica* (*communities of practice*), enfocada en este caso a su uso en la gestión del aprendizaje organizacional. El interés de esta propuesta radica en el potencial que este tipo de aprendizaje mediante la práctica aporta para generar procesos de aprendizaje de doble bucle o *deutero-learning* en la dimensión organizacional (Argyris y Schön, 1978).

Considerado el vasto desarrollo registrado en el referido campo durante las últimas décadas, resultará útil acudir a las aportaciones que, desde la literatura comparada, proponen categorizaciones capaces de reducir la complejidad presente. Tal es el caso de la que propone una dicotomía que, por una parte, agrupa los trabajos en función centrados en el aspecto del *conocimiento* generado mediante los procesos de aprendizaje organizacional –abordando aspectos tales como la naturaleza tácita o explícita del conocimiento, las condiciones que facilitan su creación o los mecanismos que permiten almacenarlo y transmitirlo– y, por otra, aquellos trabajos que enfocan la cuestión desde la perspectiva del aprendizaje y, por tanto, de los procesos organizacionales que dan lugar a este conocimiento (Argote, 2005). Si bien la dicotomía no puede ser exhaustiva debido a la intensa relación que mantienen ambos aspectos, lo cierto es que sirve al propósito de realizar una primera aproximación, como así se hace a continuación.

En lo referido al primero de los aspectos, la previa discusión del proceso de modernización de la Administración pública de Galicia permite identificar un paradigma de referencia en aquellos desarrollos más conectados con las teorías neoinstitucionalistas. Así, recurriendo a la lectura que la corriente histórica de estas teorías hace de las instituciones como conjuntos estables de rutinas, el paradigma que sitúa el conocimiento en las rutinas que definen la organización parece el más apropiado. Incluso reconociendo que esta aproximación no resuelve en su totalidad la diversa problemática del conocimiento organizacional, lo cierto es que ofrece un marco explicativo que resulta consistente con la conceptualización de la Administración pública gallega como una estructura organizativa burocrática, permitiendo así abordar seguidamente la exploración del segundo aspecto de la dicotomía (Levitt y March, 1988; March, 1991).

Paradójicamente, más allá de la referida noción de memoria organizacional entendida como rutinas institucionales, lo que el paradigma experiencial aporta en relación con el segundo de los aspectos de la dicotomía –el aprendizaje– son básicamente cuestiones sin resolver, cuando no cuestionamientos substantivos que problematizan su utilidad. Así sucede con la noción de organización, que aparece desvinculada de la realidad cultural y social en la que se sitúa –lo que resulta totalmente inasumible cuando el objeto de análisis es una Administración pública–; o con la noción de entorno que aparece como una realidad objetiva y conocida *a priori*, que, por lo menos en el contexto de las relaciones políticas y sociales, no parece ser el caso más habitual (DiBella, 2003).

Estas limitaciones comienzan a resolverse cuando el paradigma evoluciona hacia la noción de *learning organization* (Coopey, 1995), que, al resaltar la importancia de los fenómenos asociados con el poder –como conflicto, control o ideología–, introduce una dimensión relacional que permitirá resolver el problema de la desvinculación de la organización con su entorno. La introducción de la perspectiva relacional permite enfocar el fenómeno de la organización como un sistema social compuesto de individuos que se relacionan con el entorno

interactuando con él. La organización deja de ser así un sistema cerrado y aislado del entorno y pasa a imbricarse en él, adaptándose a los cambios a través de la interpretación producida por la interacción realizada por sus miembros (Daft y Weick, 1984). El proceso de aprendizaje tendría lugar, así, mediante la puesta en común de la deliberación, que los miembros de la organización desarrollan con el objetivo de interpretar el entorno reduciendo su complejidad e identificando de este modo la respuesta óptima (Daft y Huber, 1987).

El paradigma alcanza un nuevo nivel cuando se observa que las interacciones en que tiene lugar este proceso interpretativo no están separadas de las que se producen en el ámbito de la actividad laboral, entendiéndose que trabajo, innovación y aprendizaje son aspectos del mismo fenómeno (Brown y Duguid, 1991). Se aprende, pues, mediante la puesta en práctica del conocimiento o *learning by doing* (Arrow, 1962). Dado que esta práctica tiene lugar mediante el relacionamiento social, la organización pasa a ser concebida como una entidad en la que tienen lugar interacciones sociales y que, por tanto, debe ser entendida como una entidad de naturaleza cultural cargada de valores, ideas y creencias, haciendo inviable de este modo aquel hipotético y problemático aislamiento de la organización en relación con su entorno (Cook y Yanow, 1993). El aprendizaje se concibe, de esta manera, como un proceso de participación social que tiene lugar mediante la puesta en práctica del conocimiento en contextos comunitarios caracterizados por la existencia de una cohesión identitaria; se concibe, pues, el aprendizaje como la puesta en práctica comunitaria del conocimiento, identificando estas comunidades *de práctica* como los vehículos primarios del aprendizaje organizacional (Wenger, 1998).

Lo que este comprimido recorrido por los paradigmas del aprendizaje organizacional muestra es que están presentes los elementos precisos para aportar una explicación de los procesos asociados en el caso de la Administración pública gallega, dado que (1) es viable en contextos que no pueden ser conocidos *a priori* y que están caracterizados por una gran complejidad, (2) requiere una concepción de la estructura organizativa que está imbricada en su entorno cultural y social y en la que (3) los procesos productivos tienen lugar a través de la puesta práctica comunitaria de los conocimientos de sus miembros mediante relaciones sociales que permiten la deliberación precisa para producir las innovaciones capaces de responder al cambio manteniendo la identidad –ideología, en términos mintzbergianos– de la organización. En consecuencia, los procesos de aprendizaje organizacional tienen lugar básicamente a través de dos elementos: la participación –práctica– en la que se sustenta la deliberación precisa para generar innovaciones, y la identidad –comunidad– que actúa evaluando el impacto de las innovaciones para evitar que los cambios pudiesen comprometer la cohesión de la organización (Handley *et al.*, 2006). Serán estos dos elementos los que configuren la noción de las *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991) como base de los procesos de aprendizaje organizacional.

En suma, visualizado el conocimiento organizacional en las rutinas que el neoinstitucionalismo identifica como las configuradoras de la institución y mediante las cuales la estructura organizativa burocrática-maquinal realiza su función, es posible conceptualizar el aprendizaje organizacional como un proceso de práctica en comunidad que produce aprendizaje de doble bucle. Puesto que nada en esa concepción excluye el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, bastaría con *virtualizar* –esto es, aplicar aquellas tecnologías– a las dinámicas comunicativas propias de las comunidades de práctica para poderla concebir como potenciales *comunidades virtuales de aprendizaje*.

### 3.2. Modalidades

A pesar de existir experiencias de implantación de comunidades virtuales de aprendizaje de las que es posible extraer enseñanzas (Lampert, 1990; Brown y Campione, 1994; Scardamalia y Bereiter, 2006), no existe constancia de precedente de su aplicación que pueda servir de referente en relación con una estructura organizativa como la que representa la Administración pública gallega. Por este motivo, es preciso acudir a las propuestas morfológicas y categorizaciones existentes que puedan orientar un posible proceso de implementación.

En relación con las experiencias y desarrollos de implementación previas, es necesario, en primer lugar, realizar una delimitación semántica que permita orientarse en la prolífica variedad desarrollada en los últimos años. Así, es preciso señalar, en primer lugar, el marco general que proporciona la expresión *e-learning*, o teleaprendizaje, dado que actúa abarcando las distintas modalidades de aprendizaje que integran el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación en su implementación. En este sentido, ayuda a comprender el fenómeno la identificación de los elementos que la caracterizan (Rey, 2009):

**Multimedialidad.** Se refiere a la posibilidad de integrar distintos medios en la plataforma de aprendizaje electrónico, como libros, foros y otras herramientas digitales.

**Multicodificación.** Los distintos modos posibles de codificar la información (como textos, imágenes, simulaciones o hipertexto) permiten también distintas modalidades de implantación.

**Multimodalidad.** El aprendizaje puede tener lugar mediante un único sentido, como el de la vista –caso de la lectura–, pero puede ser intermediado por otros, como el oído o el tacto, y que influyen en la calidad o intensidad de las relaciones sociales que se establecen.

**Interactividad.** Situada en un extremo la modalidad de menor intensidad en la interacción –caso del espectador que aprende recibiendo de modo pasivo la información–, y situada en otro extremo la modalidad de aprendizaje que sólo tiene lugar mediante la interacción de todos los partícipes por igual, se pueden establecer distintas modalidades de aprendizaje electrónico en función del grado de interacción registrado.

Desde este punto de vista, sería posible caracterizar como prácticas de teleaprendizaje modalidades tan distintas como el uso de presentaciones o diapositivas en un aula estándar, el uso de plataformas electrónicas para distribuir materiales didácticos que después son trabajados de forma tradicional, o los casos de procesos de aprendizaje que tienen lugar sólo mediante el uso de sistemas informáticos. En este sentido, resulta posible concretar la noción de comunidades virtuales de aprendizaje como aquel conjunto de modalidades de *e-learning* caracterizadas por desarrollarse mediante un similar nivel de interactividad en todos los partícipes (Pagani, 2008). Así situada, resulta fácil distinguir esta modalidad de la más común de *teleformación*, en la cual el nivel de interactividad distingue claramente entre la del sujeto activo (profesorado) y la del sujeto pasivo (alumnado) al que se le imparte el conocimiento.

Una vez identificado en qué consiste la modalidad concreta de las comunidades virtuales de aprendizaje, es posible constatar la existencia de distintas implementaciones, por lo que es necesario abordar una tipología que permita identificar los casos que puedan ser más apropiados. En este sentido, una primera distinción en atención a su carácter como comunidad virtual, asociada a la naturaleza de sus objetivos, considerada desde el punto de vista económico (Weiber y Meyer, 2002):

**No lucrativas.** Comunidades conformadas en torno a valores u objetivos no económicos.

A su vez, estas se dividirían en función de su apertura al exterior (comunidades cerradas o abiertas).

**Lucrativas.** Son redes que se constituyen en torno a intereses comerciales. A su vez, estas se subdividen en aquellas que se consideran independientes (usualmente comunidades orientadas a la gestión del conocimiento transversal) y aquellas que se manifestarían dependientes (comunidades de interés o de consumo, vinculadas a organizaciones determinadas).

Sin embargo, aunque esta categorización puede servir como primera aproximación, dada la variedad de intereses y objetivos que pueden cohesionar una comunidad virtual de aprendizaje, resultaría útil poder abordar su categorización desde este punto de vista. A pesar de que la que se propone fue elaborada de manera temprana, mantiene su vigencia (Bellah, 1985):

**Emocionales.** Caracterizadas por articularse en torno a la adherencia derivada de las ligazones emocionales que los participantes comparten por su común relación con una determinada materia. Ejemplos de estas comunidades son las formadas para proporcionar apoyo a personas que sufrieron algún tipo de agresión, y son empleadas para compartir las percepciones personales y romper el aislamiento.

**Geográficas.** Bajo esta categoría se agrupan las comunidades virtuales que se concitan en torno a un espacio, sea este físico o virtual, que, actuando como lugar común, aportan un sentido de seguridad. Ejemplos de estas comunidades son las que se pueden encontrar en las plataformas de mundos virtuales, en las que los participantes se identifican con personajes que se relacionan en un determinado lugar.

**Colaborativas.** El compromiso interpersonal en relación con unos objetivos globales o una concepción del mundo y de la vida caracterizan las comunidades virtuales de este tipo. Los ejemplos pueden variar desde una afición o habilidad compartida a una creencia o religión. Es necesario señalar que la noción colaborativa no tiene por qué ser exclusivamente entendida en su acepción más positiva, dado que el compromiso que las cohesionan puede ser de tipo destructivo (terrorismo, racismo y otras).

**Históricas.** La existencia de un pasado común o la percepción de un mismo sentido histórico es el elemento que aglutina a este tipo de comunidades, ofreciendo un punto focal que permite interpretar experiencias relevantes. Las comunidades formadas en torno a hechos históricos determinados son un ejemplo de esta modalidad.

En lo referido a su implantación, del examen de distintas soluciones disponibles, cabe extraer una categorización basada en la identificación de las distintas plataformas y herramientas examinadas:

**Sincronía.** Las comunidades virtuales de aprendizaje pueden estar basadas en plataformas y herramientas fundamentadas en la participación simultánea o asíncrona. Así, las dinámicas síncronas requieren la participación simultánea de los participantes, como sucede en una reunión que acota el ámbito (espacial y temporal) en el que tiene lugar el proceso de aprendizaje. Las modalidades asíncronas, en cambio, permiten que el proceso tenga lugar mediante la agregación de participaciones procedentes de lugares y/o momentos distintos, como puede suceder con una ronda de correo electrónico.

**Estructura.** En cuanto a la estructura de la plataforma, su diseño se puede concebir de forma monolítica o bien modular. Las soluciones monolíticas implementan en una

única unidad de código un conjunto de funcionalidades, previamente seleccionadas, basándose en las cuales se configura la plataforma utilizada para la práctica/aprendizaje. Las soluciones modulares resuelven las funcionalidades mediante la integración de herramientas distintas, cada una de las cuales soluciona problemas concretos, que después se integran mediante mecanismos de interoperabilidad técnica.

**Apertura.** Los procesos de participación de las comunidades de aprendizaje tienen lugar en plataformas que muestran diferentes grados de accesibilidad. Las distintas modalidades determinadas por el grado de apertura se podrían situar en un continuo que estaría entre dos extremos que corresponderían, por un lado, a las plataformas abiertas y accesibles a la observación y participación de cualquier miembro que unilateralmente comparta el elemento de cohesión, y, por otro, las comunidades configuradas en entornos privados, a los que sólo es posible acceder mediante invitación y en las que sólo pueden participar y observar los miembros formales.

**Accesibilidad.** Elementos como los usos tecnológicos o el lenguaje utilizado en el ámbito de la comunidad pueden actuar limitando el acceso a la participación. De este modo, el uso de tecnologías que impliquen costes comparativamente altos serían casos de comunidades cerradas, mientras que las comunidades basadas en el uso de tecnologías altamente disponibles serían el caso contrario.

Disponiendo de estos elementos de criterio (carácter económico, interés compartido y plataforma), resultaría posible orientar la implantación de un sistema de gestión del aprendizaje organizacional mediante comunidades de práctica virtuales. No obstante, más allá de la categorización, existen una serie de factores críticos de éxito, así como de obstáculos, que distintos trabajos han señalado. Debido a que estas son cuestiones referidas sobre todo a la gestión de grupos de personas, y tratadas en profundidad por la literatura referida a la gestión de recursos humanos, parece razonable indicar únicamente aquellos factores que parecen consensuales o de aparición más frecuente. Así, entre los factores críticos destacan: los referidos a la tecnología y su usabilidad, una adecuada gestión de las comunicaciones interpersonales, las referidas a la formalización del sistema de inclusión de miembros, así como a las percepciones del sentimiento de pertenencia a la comunidad, la existencia de un sentido de propósito o objetivo de la comunidad y, no menos importante, la cuestión de la disponibilidad de tiempo efectivo que permita la necesaria interacción (Kowch y Schwier, 1997; Gannon-Leary, 2007).

#### 4. CONCLUSIONES

La Administración pública gallega es la estructura organizacional de tipo burocrático-maquinal dependiente del poder gallego que desarrolla las funciones administrativas propias del autogobierno al que Galicia accede como nacionalidad histórica mediante su Estatuto de autonomía. En el actual contexto de cambio, caracterizado fundamentalmente por la implantación global de las tecnologías de la información y de la comunicación, el impacto de la misión formativa de la Escuela Gallega de Administración Pública se reformula para asumir la gestión del conocimiento propio de esta estructura organizacional.

La revisión histórica del proceso de institucionalización autonómica revela la existencia de un proceso de modernización administrativa en el que se constata la existencia de procesos propios del conocimiento y del aprendizaje organizacional. Debido a la singular naturaleza y características de estos procesos, así como al contexto en que éstos se producen, las comunidades virtuales de

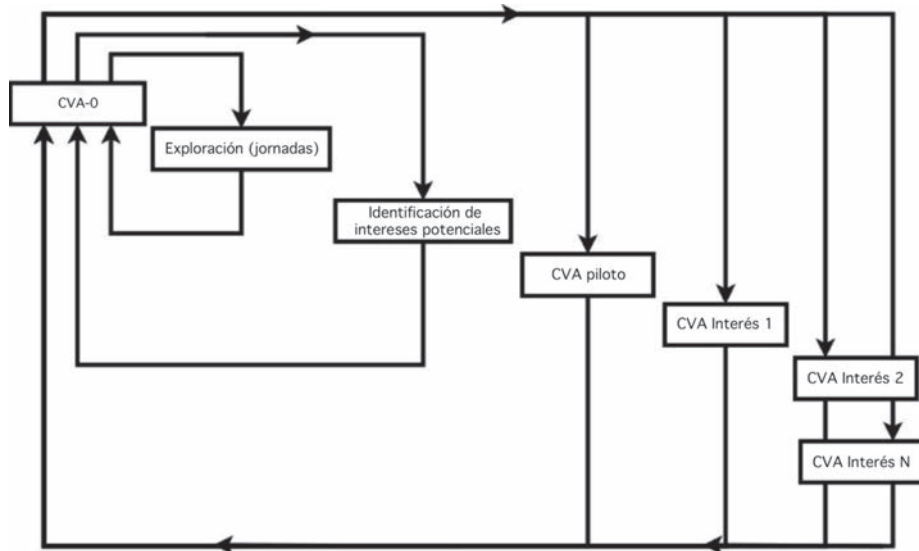
aprendizaje aparecen como la modalidad de *e-learning* que mejor puede dar cuenta del conocimiento organizacional producido en el ámbito de la Administración pública gallega. En este contexto, la EGAP se configura como la unidad de esa macroestructura que mejor puede gestionar esos procesos, de forma coherente también con su definición estratégica.

Considerando las distintas modalidades y categorizaciones, así como las características de la Administración pública gallega, resulta posible extraer un conjunto de criterios que permitirán orientar la implantación de comunidades virtuales de aprendizaje en este ámbito:

**Interés.** Con carácter general, y dada la orientación de la Administración pública gallega hacia la gestión del bien público, cabe concluir, en primer lugar, la mejor adecuación de la categorización de las comunidades virtuales de aprendizaje en las de tipo no lucrativo. Al mismo tiempo, y dada la multiplicidad de posibles áreas de interés en el ámbito de actuación de la Administración pública gallega, no resultaría razonable enfocar la cuestión del aprendizaje organizacional desde una única comunidad virtual, por lo que cabe concluir la conveniencia de una coexistencia de distintas comunidades virtuales promovidas en torno a propósitos temáticos concretos. Puesto que esta aproximación requiere la realización de una tarea previa de identificación de temáticas de interés, así como el mantenimiento de tareas de comunicación y coordinación de las comunidades, cabe concluir también la conveniencia de disponer de una comunidad inicial (*comunidad cero*) capaz de realizar esas labores. Debido al destacado papel que esta comunidad cero podría asumir en la tarea de gestión del conocimiento y aprendizaje organizacionales, se concluye también que esta comunidad debería estar relacionada, cuando no directamente instanciada y situada, en el espacio funcional correspondiente a la EGAP.

**Plataforma.** Dado el actual escenario económico, así como el deseable requerimiento de racionalidad en el gasto público, la opción más adecuada será aquella que permita reducir los costes de implantación y mantenimiento al máximo posible. En este sentido, y dada la importancia de la interacción social en las comunidades de práctica, junto con los desarrollos tecnológicos producidos, resulta cabal concluir que la implementación de comunidades virtuales de aprendizaje se deba hacer recurriendo en la mayor medida de lo posible a herramientas de red social ya existentes en la red, que permiten externalizar tanto los costes referidos a la plataforma como los costes referidos a la alfabetización de las personas que deban utilizarlas, por ser de uso habitual y extendido. Consecuentemente, será el paradigma modular el que deba prevalecer en lo referido a la plataforma tecnológica, priorizando el recurso a la *nube* frente a la implantación de nuevas plataformas en CPD corporativo que, con carácter general, debieran limitarse a la provisión de copias funcionales de apoyo ante eventuales problemas. En cuanto a la elección de las tecnologías concretas, además de atender a los factores críticos señalados, en la medida de lo posible deberá atender a la noción de *adecuación* de la tecnología coherente con el mandato estatutario de autogobierno (Bencomo, Navarro, y Márquez, 1995, p. 128) y, por tanto, deberá priorizar las tecnologías basadas en estándares y código abiertos que garanticen los criterios de accesibilidad e interoperabilidad.

Figura 2: Posible conograma de implantación de



En suma, cabe concluir que la puesta en marcha desde el ámbito de la Administración pública de Galicia de comunidades virtuales de aprendizaje permitiría materializar el propósito de gestión del conocimiento asumido por la EGAP, y que su implantación debería responder a los criterios antes señalados. En este sentido, entendido que esta implantación tiene la naturaleza de un proceso que en sí mismo responde a una dinámica de aprendizaje organizacional, se entiende que esta debería plantearse de modo incremental e iterativo, dado que la definición de la solución a implementar debe ser justamente parte del proceso de aprendizaje. Un posible esquema de implantación sería el representado en el cronograma de la figura 2 y que se detalla como sigue:

**CVA-0.** Formalización de una comunidad virtual de aprendizaje inicial, que asumiría la puesta en marcha de la implementación y coordinación de las distintas comunidades virtuales. Esta comunidad (comunidad cero) estaría situada en la EGAP por las razones ya señaladas, y debería estar constituida, cuando menos, por los miembros concernidos de su Unidad de Investigación, Evaluación y Calidad.

**Exploración.** La CVA-0 incluiría entre sus actividades la exploración sistemática y periódica de su entorno en lo relativo a la noción y puesta en práctica de comunidades virtuales de aprendizaje, especialmente en lo relacionado con la Administración pública. Esta exploración tendría lugar a través de iteraciones periódicas –por ejemplo, tras obtener los resultados de una determinada comunidad virtual– conducentes a retinar progresivamente el proceso de gestión de la organización del conocimiento. Considerado este informe como el resultado de una primera iteración, la comunidad cero podría instanciar una segunda iteración consistente en la realización de unas jornadas que permitan realizar una puesta en común sobre los resultados de este informe e identificar nuevos desarrollos teóricos o experiencias prácticas innovadoras. Estas jornadas darían lugar a un segundo informe que podría dar pie a la siguiente iteración cuya naturaleza vendría dada en función del aprendizaje generado en la anterior.

**Identificación.** Dado que las comunidades virtuales de aprendizaje son comunidades de práctica y, por tanto, comunidades centradas en objetivos o intereses definidos, resulta preciso identificar posibles ámbitos capaces de beneficiarse de las dinámicas de aprendizaje organizacional. El proceso de identificación debería ser también de tipo iterativo, se podría integrar en el proceso anterior de exploración y, en su primera iteración, podría estar enfocado a la identificación de un ámbito apropiado para la puesta en marcha de una comunidad virtual de aprendizaje inicial que actuaría como experiencia piloto de la que aprender pensando en las posteriores implantaciones.

**CVA piloto.** Puesta en marcha de una CVA inicial, identificando la modalidad más adecuada, los potenciales participantes y la plataforma tecnológica más adecuada; realizando las labores de implantación de esta comunidad; asistiendo a su puesta en marcha y facilitando su funcionamiento; y extrayendo aprendizajes capaces de orientar las sucesivas implantaciones, tratando de identificar obstáculos y factores críticos de éxito.

**CVA N.** Normalizar progresivamente la implantación de comunidades virtuales repitiendo el proceso anterior y mejorando progresivamente los resultados hasta alcanzar la capacidad para instanciar y gestionar comunidades virtuales de aprendizaje de modo paralelo simultáneamente logrando generar procesos de aprendizaje organizacional.

Finalmente, es necesario señalar la conveniencia de que el proceso de implantación de las comunidades virtuales de aprendizaje se realice tomando en consideración las dinámicas y la cultura organizativa ya existentes tanto en el ámbito concreto de la escuela como en el más general de la Administración pública gallega<sup>8</sup>. En este sentido, resultaría útil identificar dinámicas y flujos de trabajo ya existentes o previamente formalizadas que puedan beneficiarse de la actividad de las comunidades virtuales de aprendizaje. Posibles vías para la integración en las actividades de la EGAP podrían ser (1) la imbricación de las comunidades virtuales de aprendizaje en los procesos de definición del programa formativo, como puede ser el caso del diagrama de detección de necesidades formativas del personal al servicio de la Administración autonómica (EGAP, 2006), o (2) las tareas de evaluación de las políticas públicas basándose en la relación de las comunidades de práctica con el cambio en las organizaciones (Bastos Boubeta, 1994).



## Notas

---

- 1 Por articularse mediante una jerarquía de unidades jurídicas desvinculadas de personas concretas y, por tanto, reasignables.
  - 2 Mediante la aplicación del principio *tailorista* de *gestión científica*, basada en la especialización del trabajo, que permitía la formalización y optimización de los procesos productivos en un paradigma compatible al del sistema industrial capitalista.
  - 3 Lugar funcional de la estructura organizativa conformada por el grupo de analistas que diseñan y planifican el trabajo, incluyendo las labores de formación y capacitación del personal.
  - 4 La noción de rutina en el paradigma experiencial de la teoría del aprendizaje organizacional que se menciona incluye tanto reglas, normas y procedimientos como tecnologías, estructura de creencias o cultura de la organización y, por lo tanto, comprende tanto el conocimiento explícito como el tácito.
  - 5 Además de la EGAP, cabe mencionar las especializadas en ámbitos determinados, como es el caso de la FEGAS (*Fundación Escuela Gallega de Administración Sanitaria*) en el ámbito sanitario, la AGASP (*Agencia Gallega de Seguridad Pública*) en el de la seguridad pública, o del CNTG (*Centro de Nuevas Tecnologías de Galicia*) en el de la tecnología informática.
  - 6 Ante la posible objeción que identificase en el sistema universitario una mejor opción, es preciso señalar que (a) por su autonomía y su propósito más general, las universidades no pueden ser consideradas en rigor como parte de la *tecnestructura* administrativa y (b) ya existe en la EGAP una conexión con el sistema universitario y de investigación, tanto implícito por ser en este sistema donde se forman sus plantillas, como explícito a través de la Unidad de Investigación, Evaluación y Calidad.
  - 7 Ley 4/1987, de 27 de mayo, de creación de la Escuela Gallega de Administración Pública, que dota de personalidad jurídica al órgano administrativo creado por el Decreto 163/1982, de 1 de diciembre.
- Deben tenerse en cuenta las directrices que la Xunta de Galicia establece en lo referido a la imagen y presencia corporativa en relación con las herramientas de comunicación y trabajo de terceros.

## 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 y Knowledge in Organizations" In: *Journal of Management Inquiry* 14.1, pp. 43-48.
- Argyris, C. y 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 y 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 y 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 y Grupo ICEDE María del Carmen Sánchez Carreira. Santiago de Compostela: Universidad 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. y 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. y 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. y D. Yanow (1993). "Culture and Organizational Learning." In: *Journal of Management Inquiry* 2.4, pp. 373-390.
- Coopey, J. (1995). "The Learning Organization: Power, Politics, and Ideology" In: *Management Learning* 26.2, pp. 193-213.
- Daft, R. L. y 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. y 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 y M. P. V. Easterby-Smith. Oxford: Blackwell. Chap. Organizations as Learning Portfolios, pp. 145-160.
- Easterby-Smith, M. P. V. y M. A. Lyles (2003). "Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management" In: ed. por M. P. V. Easterby-Smith y 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*. No 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=WclAAAACAAJ>.
- 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 y Richard Schwier (1997). "Characteristics of Technology-Based Virtual Learning Communities" In: *Second National Congress on Rural Education, Saskatoon, Saskatchewan*.
- Lago Peñas, Ignacio y 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. y E. Wenger (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Learning in doing. Cambridge University Press. ISBN: 9780521423748.
- Levitt, B. y J. G. March (1988). "Organizational Learning" In: *Annual Review of Sociology* 14.1, pp. 319-340.
- Mahou Lago, Xosé y 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 y 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. Winckelmann. 5., rev. Aufl., Studienausg., Nachdr. / besorgt von Johannes Winckelmann. (2002). Mohr. ISBN: 9783161477492.
- Weiber, Rolf y Jörg Meyer (2002). "Handbuch Electronic Business" In: ed. por Rolf Weiber. Wiesbaden. Chap. Virtual Communities, pp. 343 -361.
- Wellman, Barry y 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.