

Nuevas políticas de desarrollo profesional para empleados públicos. El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña

Jesús Martínez Marín

Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya
Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada
jmm@gencat.cat

Miren Fernández de Álava

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
miren.fernandez@uab.cat



Recibido: 4/10/10
Aceptado: 7/03/11

Resumen

La presente aportación aborda la transformación de la oferta educativa en un centro de formación para empleados públicos a lo largo de estos últimos cinco años. Se muestran, sintetizadas, líneas de evolución ligadas al incremento cuantitativo de la actividad formativa y a la diversificación y personalización de la misma.

Se observa, así, una mayor presencia de nuevas líneas formativas ligadas a la creación y gestión del conocimiento, a la detección de mecanismos de aprendizaje informal, a la transformación de formatos iniciales de e-learning en otros más interactivos y a la cocreación de nuevos contenidos que rentabilizan el conocimiento de los miembros de la organización.

Finalmente, se presenta una propuesta de estrategia de cambio institucional que puede transferirse a otras entidades públicas similares.

Palabras clave: formación; programa Compartim; administración pública; aprendizaje colaborativo; aprendizaje informal; comunidades de práctica.

Resum. *Noves polítiques de desenvolupament professional per a empleats públics. El Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada (CEJFE) del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya*

Aquesta aportació tracta la transformació de l'oferta educativa en un centre de formació per a empleats públics al llarg d'aquests últims cinc anys. S'hi mostren, sintetitzades, línies d'evolució lligades a l'increment quantitatiu de l'activitat formativa i a la diversificació i personalització d'aquesta.

S'observa, així, una major presència de noves línies formatives lligades a la creació i a la gestió del coneixement, a la detecció de mecanismes d'aprenentatge informal, a la transformació de formats inicials d'aprenentatge electrònic (e-learning) en uns altres més interactius i a la cocreació de nous continguts que rendibilitzen el coneixement dels membres de l'organització.

Finalment, s'hi presenta una proposta d'estratègia de canvi institucional que pot transferir-se a altres entitats públiques similars.

Paraules clau: formació; programa Compartim; administració pública; aprenentatge col·laboratiu; aprenentatge informal; comunitats de pràctica.

Abstract. *New professional development policies for government employees. Centre for Legal Studies and Specialised Training of the Catalan Department of Justice*

The present contribution raises the transformation of educational offer in a training center for public employees in the last five years. It shows lines of evolution related to quantitative increase of formative activity and diversification and customization of it.

It is observed a greater presence of new formative lines linked to knowledge creation and management, detection of ways of informal learning mechanisms, the change of original forms of e-learning to others more interactive and the co-creation of new contents that make the most of the organizational members' knowledge.

Finally, it is shown a strategy proposal for institutional change that can be transferred to other similar public entities.

Keywords: training; Compartim program; public administration; collaborative learning; informal learning, communities of practice.

Sumario

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A modo de introducción 2. Evolución de la formación corporativa: de la tecnología a las personas 3. El contexto de referencia: Centro de Estudios Jurídicos y de Formación Especializada 4. Indicadores de actividad del CEJFE de 2005 a 2009 5. Aspectos clave en el desarrollo del programa Compartim 6. Difusión del conocimiento a través de jornadas de buenas prácticas | <ol style="list-style-type: none"> 7. Detección de aprendizajes informales 8. Los entornos personales y profesionales de aprendizaje 9. Componentes clave del nuevo contexto formativo en la administración pública 10. Hacia un nuevo modelo de formación corporativa 11. Propuesta de estrategias de cambio institucional Referencias bibliográficas |
|---|--|

1. A modo de introducción

Se pueden considerar los primeros tres años del nuevo milenio como aquellos en los que las organizaciones *descubrieron* que el progreso y el desarrollo profesional de sus empleados pasaba por grandes apuestas tecnológicas. Son los años de las empresas punto.com y de la fe inquebrantable en la tecnología. Se asistió, por consiguiente, y sobre todo en el mundo de la formación corporativa, a grandes inversiones en la adquisición de complejas plataformas tecnológicas con las que se pretendía resolver todos los problemas de formación, con la esperanza de que la tecnología movilizara la motivación al aprendizaje. Era la ecuación perfecta. Se había identificado aquello que se quería enseñar —los contenidos—, había alumnos y se confiaba plenamente en el artefacto —la tecnología— como gran mediador e impulsor. Nada de esto cumplió las expectativas depositadas.

Martínez Aldanondo (2010, p. 69), así lo señalaba: «se corre el peligro de convertirse en una herramienta de moda que no sea capaz de mantenerse a la altura de las exigentes expectativas creadas». Es decir, se denuncia profusamente el error de convertir el proceso de aprendizaje en un procedimiento industrializado en el que la construcción social del conocimiento generalmente no estaba presente.

Esta carencia anterior hizo evolucionar estos modelos de formación y, en los últimos años, se ha asistido a una nueva generación de modalidades, ya corregidas, que están siendo adoptadas progresivamente por diferentes organizaciones. Entre ellas, se encuentran también algunas en el ámbito de la administración pública. En este caso, se presentará el ejemplo de un centro formativo público como un exponente que refleja dicha evolución.

¿Qué ha ocurrido, por ende, para que se produzca la citada evolución? Uno: el *olvido* de las personas como factor central en el que se les otorgaba un papel residual que les concebía como objetos pasivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y dos: el *redescubrimiento* de la interacción social como proceso de aprendizaje —a nivel informal— y su potenciación por las nuevas modalidades tecnológicas ha posibilitado nuevas modalidades formativas —si bien las ha potenciado— como el aprendizaje colaborativo.

2. Evolución de la formación corporativa: de la tecnología a las personas

Con todas la cautelas posibles, sin caer en planteamientos tecnofóbicos y ponderando lo mucho que ha supuesto en los primeros años del siglo el impacto de la tecnología en la formación tradicional —transformación (Area y Guiter, 2005), revolución (Bates, 2001), cambio de paradigma (Garrison y Anderson, 2005) y nuevo aprendizaje (Rocha, 2004)— se puede afirmar que a lo largo de estos últimos cinco años se ha evolucionado hasta resaltar los aspectos tradicionales que habían sido olvidados en los entornos corporativos.

Estos aspectos, que ahora cobran importancia y que inspiran modalidades emergentes de formación, son aquellos que tienen un lazo más estrecho con

el contexto social y escenario real del trabajo (y del aprendizaje) y no con aquellos que tienen una gran carga tecnológica. Se pueden destacar, entre otros, el autoaprendizaje, el aprendizaje incidental, el aprendizaje informal, la gestión del conocimiento y/o el aprendizaje por la experiencia. Estas nuevas modalidades están suponiendo una nueva orientación en las políticas formativas corporativas, dejando a un lado, de manera consciente, la forma en que estas se administran.

Todo esto no deja de ser paradójico por la penetración real que supusieron los planteamientos tecnológicos (formación administrada vía e-learning fundamentalmente); escasa (Carnoy, 2004) y muy desigual por entornos concretos (John Seely Brown, 2000; citado por Garrison, 2005). Centrando la atención en la formación que se imparte en las empresas y en la Administración, a pesar de que hay grandes diferencias por sectores y ámbitos, se podría aplicar del mismo modo lo expuesto en el párrafo anterior.

Se puede resumir afirmando que aun existiendo un gran crecimiento en la implantación de las TIC (un 20% anual), el desarrollo de la formación en línea, por ejemplo en 2005, no sobrepasaba el 40% del total, y en el 20% de la Administración aún no se había emprendido ningún proyecto de innovación educativa mediado por las TIC (V Panel Anual de Resultados, 2005). Así pues, la evolución del e-learning, a lo largo de estos últimos cinco años, se ha visto influenciada por modalidades *blended* y colaborativas impulsadas por la irrupción del Web 2.0 (Mallon, 2009).

El presente artículo revisa, por tanto, la evolución del Centro de Estudios Jurídicos y de Formación Especializada (CEJFE, de ahora en adelante) del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña, haciendo una pequeña inmersión en el contexto, presentando la evolución de los principales indicadores de actividad en el cuatrienio 2005-2009 e identificando aquellas propuestas que, desde nuestro punto de vista, están siendo más eficientes para el desarrollo profesional y personal de los empleados públicos.

Asimismo, se presenta una iniciativa de trabajo colaborativo, programa Compartim, y un pequeño estudio que se realizó en noviembre de 2010 sobre detección de mecanismos de aprendizaje informal. Por otro lado, se presta atención a los entornos personales de aprendizaje; ofreciendo una serie de grandes rasgos que caracterizan este nuevo entorno. Finalmente, se propone un plan estratégico —que en su día propuso Bates (2001)— para introducir y transferir cambios a otras organizaciones educativas de este tipo.

3. El contexto de referencia: Centro de Estudios Jurídicos y de Formación Especializada

El CEJFE es un organismo autónomo administrativo, adscrito al Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña, creado por la Ley 18/1990, de 15 de noviembre (DOGC número 1928 de 1 de agosto de 1994), con la finalidad de desarrollar actividades de formación especializada e investigación en el ámbito del derecho y de la justicia.

Su ámbito de acción se dirige a los más de catorce mil profesionales distribuidos en diversas especialidades profesionales; ofreciéndoles diferentes modalidades de formación. En este sentido, es importante recordar dos aspectos. El primero, que los empleados públicos, por convenio, disponen de un máximo de cuarenta horas de formación anual dentro de la jornada laboral. El segundo, que la formación inicial oscila entre treinta y trescientas horas dependiendo de la especialidad profesional.

Por lo que se refiere al personal, el CEJFE cuenta con cincuenta empleados, entre personal de administración y servicios, y técnicos de formación. Ahora bien, los más de 175 docentes son personal externo y contratados *ad hoc*, y tienen un límite de 75 horas de docencia anuales. El formato de curso son acciones formativas presenciales de 20 horas, divididas en sesiones de 4 horas, en días alternos, dirigidas a colectivos profesionales de cuatro ámbitos (tradicionalmente sin transversalidad en la oferta).

Finalmente, el CEJFE ofrece sus acciones formativas en dos modalidades: presenciales en sus propias instalaciones —cuenta con un aula con una capacidad para 600 alumnos simultáneamente— y online, como en los últimos tres años. Asimismo, dispone de una biblioteca especializada en los ámbitos de criminología, justicia penal y de menores, Administración de justicia y atención a la infancia.

4. Indicadores de actividad del CEJFE de 2005 a 2009

En relación a los indicadores de actividad del CEFJE en el cuatrienio 2005-2009, se hará hincapié en tres aspectos, que son los más relevantes en la evolución del CEFJE: en el incremento de la actividad formativa, en los cambios en la tendencia —de la formación continua a una diversificación de modalidades— y, finalmente, en la incorporación de nuevas categorías de formación.

Los datos que a continuación se señalan pueden consultarse en las memorias del Departamento de Justicia entre los años 2005 y 2009.

4.1. Incremento cuantitativo de la actividad formativa

Desde 2005, la actividad del CEJFE se ha visto marcada por un significativo incremento que se percibe a través del análisis del número de acciones formativas, de la cantidad de horas impartidas en formación y del total de alumnos participantes (véase el gráfico 1). Así, el número de acciones formativas ha aumentado, aunque no tan significativamente como la cantidad de horas impartidas o el total de alumnos participantes, un 16,4%. Es decir, el número total de estas ha aumentado en 79, pasando de 481 en 2005 a 560 en 2009.

En cuanto a la cantidad total de horas impartidas en formación, el número se ha visto incrementado en un 84,3%. De las 7459 horas que se impartían en 2005, en 2009 se contabilizaban 13.744; o sea, que se producía un aumento de 6.285 horas. Finalmente, se visualiza otro incremento notable en la cantidad de alumnos que han asistido a las acciones formativas del CEFJE.

De los 9.218 que participaban en 2005 se pasó a 14.337 en 2009, lo cual supone un incremento del 55,5% o 5.119 participantes más.

4.2. Cambios en la tendencia: de la preponderancia de la formación continua hacia la diversificación de modalidades

El aumento de las necesidades formativas de los profesionales del Departamento de Justicia sumado a un nuevo perfil más preparado de los profesionales que allí trabajan, se ha visto traducido en un equilibrio entre el número de actividades de formación continua y de formación abierta e inicial. Así, mientras en 2005 sólo había un 20% de actividades de formación abierta e inicial y un 80% de actividades de formación continua, en 2009, estos porcentajes dejan de estar tan desequilibrados y se ofrece un 50% en cada una de las dos modalidades de actividad (véase el gráfico 2).

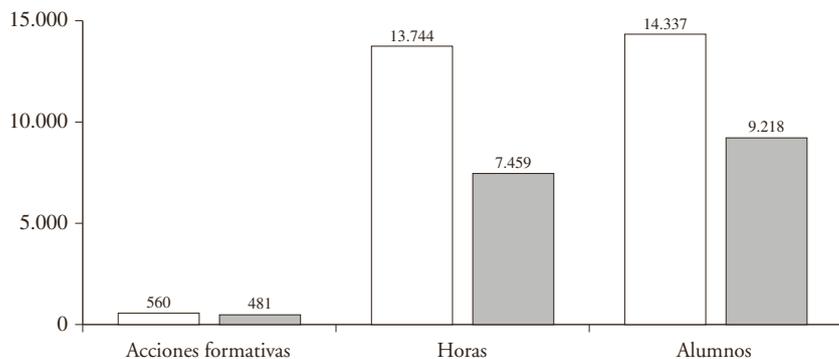


Gráfico 1. Actividad formativa 2005-2009: □ 2005; ■ 2009.

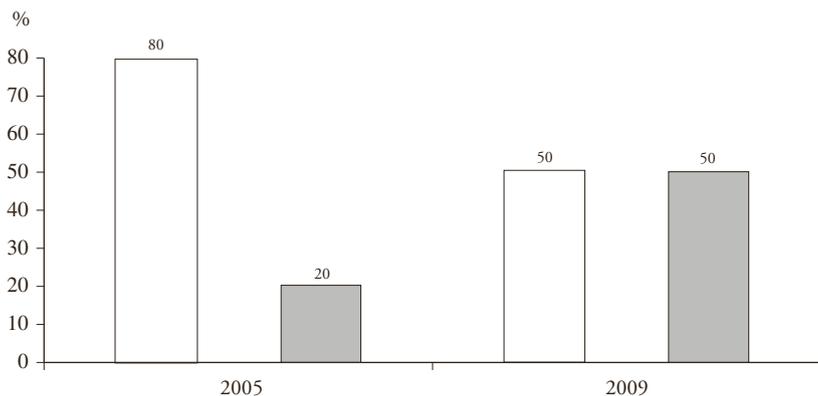


Gráfico 2. Cambio en la modalidad preponderante:
□ Formación continua; ■ Formación abierta e inicial.

Por lo tanto, más que valorar el aumento absoluto de las acciones formativas, cabe focalizar la atención en el cambio de tendencia; un cambio orientado a satisfacer las nuevas necesidades formativas del personal y de otros colectivos externos que se suman a la Administración.

4.3. Incorporación de nuevas categorías de formación

La necesidad, por un lado, de diversificar las ofertas formativas a todos los profesionales del Departamento de Justicia y, por el otro, de abrirlas al resto de personal de otros ámbitos de la Administración y de otras entidades y organizaciones, ha derivado en la incorporación de nuevas categorías de formación. Se destacan:

Mayor relevancia de la formación inicial

Se destaca un incremento neto en la formación inicial en sus dos modalidades. Por un lado, aumenta la referida a la **formación inicial selectiva**. Es decir, aquella formación que se requiere para acceder definitivamente a la Administración una vez aprobadas las oposiciones. Lo que se pretende, a través de esta, es lograr una mayor adecuación de las competencias profesionales necesarias para el puesto de trabajo que ocuparán los nuevos funcionarios. Así, mientras en 2005 no se realizó ningún curso de este ámbito de formación, en 2009 se han organizado un total de 13 y han asistido 2.850 alumnos.

Por otro lado, también se incrementa la *formación inicial de acogida*. Es decir, aquella formación que se lleva a cabo a través de tutorías con profesionales de la misma categoría o superior y que tiene por destinatario el personal interino y funcionario. Este tipo de formación dura un mes y se realiza en el propio lugar de trabajo.

Aparición de la formación abierta

Tradicionalmente, la formación abierta —no dirigida a ningún grupo profesional específico— ha estado ausente en los planes de formación corporativos. Este tipo de formación tiene por objetivo ofrecer nuevos servicios y líneas de formación tanto al personal del Departamento de Justicia, al conjunto de los profesionales vinculados a las diferentes administraciones públicas, como a personas externas de otras organizaciones y/o estudiantes universitarios.

Se lleva a cabo a través de seminarios y jornadas abiertas donde pueden asistir profesionales del Departamento y personas externas al mismo, es decir, que no sean funcionarios, y Jornadas de Buenas Prácticas —las que se derivan del programa Compartim— que, aunque inicialmente se dirigiesen a colectivos profesionales específicos, se optó finalmente por que asistiesen todo tipo de profesionales que estuviesen interesados.

Esta tipología de formación resulta novedosa debido al esfuerzo que supone para los colectivos profesionales explicitar el conocimiento tácito en conocimiento explícito, desde el primer momento que se produce, y difundirlo a todos los profesionales interesados. Anualmente, se realizan más de veinte jornadas con una asistencia media de 2.000 personas.

Trabajo y aprendizaje colaborativo: el programa Compartim

Finalmente, la última categoría de formación es el trabajo y el aprendizaje colaborativo que se propone a través del programa Compartim. Tal como se señala en Martínez, Soteras y Vives (2009, p. 9):

el programa Compartim nace con la voluntad de impulsar nuevos modelos de formación y se articula a través de diferentes colectivos profesionales que trabajan conjuntamente para mejorar o resolver aspectos de su trabajo cotidiano. El programa es, asimismo, un referente por haber sabido llevar a la práctica un proyecto de gestión del conocimiento y haber obtenido rentabilidad para la organización en forma de productos de conocimiento y nuevas maneras de trabajar y aprender.

El programa se dirige, por tanto, a todo el Departamento de Justicia y se articula en comunidades de práctica a través de los diferentes colectivos profesionales que deseen mejorar en su práctica laboral. Para ello, cada colectivo selecciona un aspecto profesional que se deba mejorar. El trabajo colaborativo se expone en sesiones de encuentro presenciales —sesiones de buenas prácticas— y tiene por finalidad ofrecer nuevas perspectivas y soluciones. Esta sesión presencial se ve complementada por el trabajo online/virtual.

Estos colectivos profesionales cuentan también con la ayuda de un coordinador de grupo, conocido como e-moderador, y de expertos externos que los acompañan a lo largo de todo el proceso. Las comunidades y grupos de trabajo disponen de la plataforma e-Catalunya para trabajar en línea. El e-Catalunya, iniciativa de la Generalitat de Catalunya, es un espacio de encuentro virtual para comunidades formadas por personal de la administración pública catalana y otros profesionales que presentan una necesidad y, para ello, trabajan en red.

La plataforma pone a disposición de sus usuarios una serie de herramientas que se pueden utilizar de manera libre en función de las necesidades que presente cada grupo. Dichas herramientas, tal como se describen en la propia web, son:

- Fórum: espacio de debate ágil y abierto. Los miembros del grupo o del portal, con unos permisos determinados dados por el administrador o moderador, pueden escribir mensajes y recibir respuestas. Sirve para que los miembros del grupo o del portal puedan abrir debates en paralelo sobre diferentes temáticas. Su estructura permite seguir el desarrollo del debate e incorporarlo en cualquier momento publicando un nuevo mensaje.
- Blog: diario electrónico de actualización periódica en donde uno o varios miembros pueden escribir artículos, noticias o comentarios sobre artículos de otros miembros. Las entradas quedan organizadas en orden cronológico inverso, es decir, de la entrada más reciente a la más antigua, y en un archivo mensual. Asimismo, permite adjuntar documentos y recomendar enlaces web. Sirve como herramienta de comunicación interna y/o externa,

- como espacio de debate, colaboración y trabajo en equipo, y finalmente, como herramienta que favorece la gestión del conocimiento.
- Contenedor de ficheros (e-Documentos): herramienta que permite gestionar todos los archivos de un grupo o un portal. Sirve para colgar documentos en el portal y que los usuarios con permisos puedan descargarlos. En cada archivo aparece la fecha y hora en la que se ha colgado o modificado el documento, el nombre del usuario que lo ha colgado, un icono que identifica el tipo de archivo y el número de comentarios asociados a aquel documento.
 - Álbum de fotografías: espacio que permite publicar e intercambiar fotografías. Sirve para que los usuarios con permisos puedan añadir fotografía e imágenes. Hay dos opciones: una, donde aparece un listado de las fotografías en tamaño pequeño y dos, que permite, a aquellos usuarios con permisos, organizar las fotografías en álbumes, moverlas entre álbumes, borrarlas, etcétera.
 - Calendario: agenda virtual que permite el control y la difusión de los eventos y actos a nivel grupal y del portal (reuniones presenciales, congresos, etcétera). Sirve para ver las actividades programadas y para añadir nuevas. Asimismo, las entradas admiten comentarios y la creación de un registro de participantes en cada una de las actividades.
 - Wiki: herramienta que permite crear y modificar documentos de manera colectiva, sabiendo en todo momento qué usuario hace la aportación. Sirve para crear documentos —actas de reunión, informes, memorias, etc.— en colaboración con otros miembros del grupo o del portal, realizar lluvias de ideas asíncronas y tratar los aspectos más relevantes de una jornada o sesión de trabajo de interés para el grupo.
 - Procesos participativos: herramienta que permite recopilar información breve y estructurada de los usuarios del portal o del público en general mediante cuestionarios hechos a medida. Sirve para realizar encuestas de opinión o para tomar una decisión consensuada mediante el voto de los usuarios.
 - Lista de correo: herramienta que permite reunir en una sola dirección electrónica todos los correos de los miembros de un grupo. De esta manera, se puede enviar el mismo mensaje a un número ilimitado de personas. Sirve para dirigirse a todos los miembros mediante una única dirección. Si se es miembro de un grupo, se puede enviar un correo al resto de miembros del grupo.

Durante la edición pasada, del 1 de enero de 2009 al 31 de diciembre de 2010, se constituyeron 18 comunidades de práctica que llegaron a reunir, en la plataforma e-Catalunya, a más de 3.600 profesionales. Entre las herramientas que más se utilizaban se encuentran el fórum, el blog, el e-Documentos, el álbum de fotografías, el calendario y la wiki (véase la tabla 1).

Tabla 1. Relación de comunidades de práctica y participantes en la edición de 2010

Comunidad de práctica	Número de profesionales en e-Catalunya	Herramienta más utilizada
Psicólogos	103	Forum
Grupo de trabajo	22	Forum
Juristas criminólogos	146	Blog
Educadores sociales	204	Forum
Adicciones	33	Forum
Educación intercultural	15	Forum
Emociones	32	Documentos
Monitores artísticos	76	Imágenes
Centros de justicia juvenil	61	Forum
Medio abierto de justicia juvenil	116	Forum
Mediación penal juvenil	54	Forum
Equipo de trabajo	20	Forum
Bibliotecas judiciales	46	Forum
Mediación	1786	Blog
Asesoramiento técnico penal	46	Forum
Trajadores sociales ATP	28	Calendario
Oficina de atención a la víctima	33	Forum
Prevención y mediación	454	Blog
Trabajo social	112	Blog
Trabajo familiar	18	Blog
Violencia filio-parental	11	Forum
Ámbito social de rehabilitación	10	Blog
Archiveros judiciales	57	Blog
CIRSO	100	Blog
OAC	23	Forum
Equipo de asesoramiento técnico de familia	43	Wiki

5. Aspectos clave en el desarrollo del programa Compartim

La puesta en marcha y el mantenimiento de programas de gestión del conocimiento en las organizaciones —en el caso que atañe, programa Compartim—, y especialmente en las administraciones públicas, ha presentado tradicionalmente muchas dificultades y barreras. Por ello, a continuación se presentan cinco aspectos clave —las unidades impulsoras de la experiencia, la implantación organizativa ascendente, los roles organizativos clave: e-moderadores y

coordinadores de ámbito, los recursos económicos y tecnológicos a demanda y la implantación flexible y a medida— que explican su pervivencia (Martínez, Soteras y Vives, 2009, p. 100-105):

Unidades impulsoras ligadas a departamentos transversales: formación y difusión

El programa Compartim se impulsó inicialmente desde el CEJFE e iba dirigido a diferentes profesionales del Departamento de Justicia, los cuales no dependían jerárquicamente de este. Inmediatamente y trabajando de forma coordinada y sinérgica, el Servicio de Difusión se encargó de ir sensibilizando la organización con el fin de encontrar el sustrato que permitiera expandir —y al mismo tiempo ir alimentando— la experiencia mediante el uso de herramientas *en línea* y, específicamente, la plataforma e-Catalunya.

Fue una oferta que se percibió más ligada a la formación y a la capacitación profesional, con adscripción de forma voluntaria, y no como un encargo de la institución mediante, por ejemplo, un proyecto de mejora de la organización. También reforzó esta percepción el hecho de que se presentara como incentivo principal la certificación de horas de participación en CoP como horas de formación. Este factor diferencial, en el caso de la administración pública, generó un efecto de atracción muy superior a lo que se habría podido generar si la oferta de participación hubiera sido generada desde otra unidad más jerarquizada (departamentos de recursos humanos o direcciones generales operativas, por ejemplo).

Implantación organizativa ascendente

Al mismo tiempo, se decidió que la implantación de las comunidades fuera progresiva y posibilista en función del avance experimentado por las diferentes comunidades. En este sentido, no se utilizó una planificación cerrada: se hacía una oferta de participación a unidades organizativas independientes, que obtenían inicialmente el permiso de la unidad directiva superior (dirección general o secretaría general), para después trabajar con los profesionales de base. Únicamente si había éxito inicial y aceptación por parte del colectivo profesional, se pasaba a crear la comunidad de práctica. Cabe decir que, incluso un tiempo después de la puesta en funcionamiento del programa, todavía no se tenía conciencia de formar parte de una red de comunidades. En el argot que manejábamos en aquellos momentos, hablábamos de la metáfora de crecimiento similar al de una *mancha de aceite*.

Roles organizativos internos: e-moderadores y coordinador de ámbito

En el proceso de implantación se introdujeron dos figuras organizativas que fueron claves en el éxito de las comunidades de práctica. De forma diferente a otras experiencias descritas, se creyó que para el éxito de la experiencia se necesitaba reforzar con figuras clave la organización y la implementación del proyecto.

Por un lado, se recurrió a la figura del e-moderador, que tenía que reunir un conjunto de habilidades, especialmente la capacidad de liderazgo. Por el otro,

se creó también la figura del coordinador de ámbito, el rol del cual se centra en servir de puente entre la línea jerárquica del colectivo, el e-moderador y la comunidad. Esta figura se ha descrito a veces en términos de sponsor (apadrinamiento) de la comunidad por parte de una persona *con poder* para solventar y facilitar la evolución de la CoP ante los problemas de supervivencia que podrían encontrar en la organización tradicional.

La figura del e-moderador

La figura del e-moderador ha sido la figura clave en todo el proceso de gestión del conocimiento. El proceso de selección se inició confeccionando un perfil profesional con una serie de características: una persona representativa de la comunidad y con una alta capacidad de liderazgo, que participa en el proyecto institucional, es respetada y tiene influencia en la comunidad. Además, tiene buenas capacidades comunicativas y está familiarizada con el trabajo en entornos tecnológicos, lo cual hace que sea un profesional comprometido en hacer avanzar el conocimiento en su ámbito profesional.

A partir de aquí se abrió un proceso de consultas entre los líderes formales de la organización hasta conseguir a los candidatos idóneos. Se empezó así un proceso de selección que culminaría, posteriormente, con la selección de un e-moderador para cada comunidad. El cargo de e-moderador se diseñó por periodos anuales renovables. Después de una evolución de 5 años, se ha cons-

Tabla 2. Principales tareas llevadas a cabo por los e-moderadores (Martínez, Soteras y Vives, 2009, p. 105)

Entorno presencial	Entorno en línea
Convoca las reuniones, las coordina y redacta el acta	Coordina la participación del grupo de entusiastas y del colectivo profesional amplio en la dinámica del trabajo colaborativo
Dinamiza las reuniones presenciales	Inicia los debates en el fórum, los dinamiza y realiza el monitoreo del conocimiento generado
Codifica el conocimiento tácito en explícito	Elabora resúmenes del conocimiento aportado y los distribuye entre el colectivo profesional
Comunica a todo el grupo profesional el nuevo conocimiento generado	Elabora un informe final de cada debate generado
Llama a participar a todo el grupo profesional en la dinámica del trabajo colaborativo	Facilita la participación periférica en los debates generados
Redacta y edita la fase final de los productos de conocimiento	Evalúa la participación del grupo de entusiastas y la periférica durante el período de trabajo

tatado que hay diversos itinerarios en relación a la renovación de la figura del e-moderador. Algunas comunidades han optado por la renovación anual y otras han mantenido la figura del e-moderador a lo largo de los diferentes periodos. En cualquier caso, es la misma comunidad la que decide la vía que quiere seguir y hace propuestas en este sentido a los mandos. Hoy por hoy, la valoración que se puede hacer respecto de la figura del e-moderador es que no hay recetas a priori, y que hace falta que cada comunidad funcione de forma coherente con sus propias dinámicas internas de trabajo.

Un ingrediente muy importante para potenciar la figura del e-moderador fue empezar una política complementaria de formación. El diseño de la formación que se les ofreció se basó en los postulados del aprender haciendo. Enseguida asumieron funciones de liderazgo y dinamización —tanto presencial como en línea— de sus respectivas comunidades.

Recursos económicos y tecnológicos a demanda

El presupuesto y los recursos humanos asignados fueron incrementando a medida que se consolidaban las diferentes comunidades. A diferencia de lo que es habitual en la administración pública —trabajar por partidas y presupuestos cerrados por programa, con la obligación de gasto temporalizada—, se partió de un planteamiento flexible que utilizaba recursos en función del éxito obtenido. De esta manera, se provocaba una dinámica progresiva de consolidación del presupuesto en función de los objetivos conseguidos.

Implantación flexible y a medida

Se huyó de ofrecer un estándar de comunidad único y cerrado para todas las unidades organizativas participantes. Se dio libertad, por lo tanto, para orientar y adaptar las comunidades a las necesidades que se planteaban en cada caso. Así es como se observaron diferentes itinerarios. Por un lado, podía haber comunidades más orientadas a la capacitación de sus miembros y, del otro, comunidades más orientadas a la producción de conocimiento concreto aplicable a las mejoras de la organización.

6. Difusión del conocimiento a través de jornadas de buenas prácticas

Las jornadas de buenas prácticas tienen un papel fundamental en el ciclo final del proceso de gestión del conocimiento. Una vez ya se ha creado el nuevo conocimiento, estas jornadas tienen por objeto difundir y transferir a todo el colectivo profesional este nuevo conocimiento del que se dispone. Se programan al final de cada ciclo del proceso de gestión del conocimiento y, por lo general, tienen lugar una vez al año y de manera presencial. El esquema organizativo gira en torno a los siguientes tres elementos:

1. Difusión, a través de documentos de textos, presentaciones, etcétera, del conocimiento nuevo adquirido.

2. Intervención de un experto sobre la materia tratada. Se le invita especialmente para la jornada y se le pide que comente las aportaciones realizadas por la comunidad de práctica.
3. Recogida de propuestas sobre nuevas temáticas a desarrollar en el futuro e inicio de debate en pequeños grupos sobre las propuestas aceptadas.

6.1. Política de incentivos y estrategias generales de motivación

Para que la creación y la compartición del conocimiento tengan éxito es imprescindible tener una política de incentivos. En este caso, se recurre a una serie de estrategias combinadas. En concreto:

- Remuneración económica para los e-moderadores y autores. Los e-moderadores tienen asignada una pequeña cantidad económica y, para cada una de las aportaciones de conocimiento (productos) aportadas, sus autores también recibían compensaciones directas.
- Certificación del trabajo colaborativo como horas de formación.
- Certificación de asistencia a jornadas de buenas prácticas como formación.
- Participación como ponentes internos (y jornadas externas) para el grupo de entusiastas.
- Publicaciones y asistencia a congresos. Publicación y difusión de los trabajos de mayor calidad en la web, en la intranet y en congresos especializados.

7. Detección de aprendizajes informales

Desde esta misma unidad de formación, debido a la importancia que actualmente reciben las diferentes vías de aprendizaje, se planteó una investigación que tenía por objeto identificar y detectar mecanismos de aprendizaje informal. Así, en noviembre de 2010, se realizaron veintiún entrevistas —tanto individuales como por parejas— a una muestra reducida de trabajadores de siete unidades de trabajo diferentes dentro del propio Departamento de Justicia (véase la tabla 3). El tiempo medio invertido en cada entrevista fue de aproximadamente treinta minutos.

Las preguntas de las entrevistas (véase la tabla 4) abordaban la naturaleza social del aprendizaje, centrándose en los contextos en que se producía dicho aprendizaje. Se focalizaba la atención en el desarrollo de la práctica laboral diaria para poder determinar los principales mecanismos que probaban la existencia de aprendizajes informales en el contexto organizacional.

Dado que el perfil de los entrevistados era el de técnico y/o alto cargo, a la hora de clasificar las muestras o mecanismos de aprendizaje informal detectados se optó por seguir la misma división, es decir, en función del cargo (véase la tabla 5). Así, se observó que los técnicos aprendían básicamente elaborando anotaciones/chuletas personalmente (generalmente ligadas a herramientas informáticas), pidiendo ayuda o consejo a personas con más experiencia, conversando en pausas o durante la actividad laboral, participando en grupos de

Tabla 3. Diseño de la recogida de la información

Unidad de trabajo	Cargo de la persona entrevistada	Tipo de entrevista		Fecha de la entrevista
		Individual	Por parejas	
Servicio de Difusión (Bibliotecas Judiciales y Documentación)	Técnico Alto cargo	×	×	5-11-2009
SSPRJJ (Secretaría de Servicios Penitenciarios, Rehabilitación y Justicia Juvenil)	Técnico Técnico Técnico Alto cargo	×	×	6-11-2009
Gabinete Técnico	Técnico Alto cargo	×		6-11-2009
Servicio de Difusión (soportes comunicativos)	Técnico Alto cargo	×	×	12-11-2009
Ciudad de la Justicia	Técnico Alto cargo	×	×	13-11-2009
CEP Lladoners	Técnico Técnico Técnico Alto cargo	×	×	20-11-2009

Tabla 4. Relación de preguntas de las entrevistas

Preguntas orientativas
¿Cómo desarrollan las tareas cotidianas de su profesión? ¿Cómo aprenden las competencias necesarias para llevar a cabo con éxito su práctica laboral diaria?
¿Qué conocimientos han adquirido fuera de los sistemas e instituciones formales de enseñanza o formación? (cursos, congresos, seminarios, etc.)
¿Cuáles son los problemas más recurrentes que se presentan en la práctica laboral diaria?, ¿Cómo resuelven los problemas con los que se topan diariamente?, ¿A quién preguntan?
¿Cuáles son los mecanismos de aprendizaje informal a los que recurren en el contexto laboral? (autoaprendizaje, ensayo-error, ósmosis u observación, entre otros)
¿Qué es lo más importante que han aprendido de manera informal en su práctica laboral diaria?

trabajo, resolviendo las dificultades de manera individual o por ensayo-error, observando y tomando como referencia a un modelo positivo para imitar, trabajando con personas más experimentadas, discutiendo en redes con otros compañeros (programa Compartim y/o e-Catalunya), compartiendo un mismo espacio con personas más experimentadas, y finalmente, interrogando a personas más experimentadas, lo que deriva en una transmisión de destrezas por parte de estas a los técnicos.

En el segundo de los casos, se advirtió que los altos cargos adquirirían conocimientos a través de la práctica laboral diaria y de la experiencia adquirida, de la revisión de la práctica laboral diaria con el objetivo de identificar fuentes de error y, finalmente, de la transmisión de conocimientos, al refrescar actividades desarrolladas en cargos previos al que se desempeña en la actualidad.

Tabla 5. Mecanismos de aprendizaje informal detectados en el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya

Mecanismos informales de aprendizaje	Prácticas de aprendizaje	
Técnico	Anotaciones	Aprender a través de una serie de chuletas
	Formulación de preguntas	Preguntar a una persona con más experiencia
	Interacción personal	Conversar con otras personas Intercambiar opiniones sobre asuntos laborales
	Grupos de trabajo	Interactuar con otros miembros de la organización
	Experimentación ensayo-error	Aprender haciendo Resolver de manera individual las dificultades
	Observación	Tomar como modelo a una persona e imitar lo que hace
	Ósmosis	Trabajar con personas más experimentadas Vincular en un mismo espacio personas expertas con principiantes Discutir en redes con otros colegas (programa Compartim, e-Catalunya)
	Mentoring	Transmitir destrezas por parte de los expertos a los principiantes
Alto cargo	Actividad diaria y experiencia	Aprender a través de la práctica laboral diaria y de la experiencia adquirida
	Reflexión sobre experiencias	Revisar la práctica laboral diaria Identificar fuentes de error
	Trasferencia	Transferir conocimientos de actividades o cargos anteriores al puesto actual

8. Los entornos personales y profesionales de aprendizaje

Los entornos personales de aprendizaje (en inglés, *Personal Learning Environment*), a pesar de no ser un concepto nuevo, en la actualidad están recobrando fuerza. Tal como se señalaba en Martínez, Soterías y Vives (2009, p. 181), «los entornos personales de aprendizaje incluyen posibilidades de colaboración y proporcionan uno de los aspectos que caracteriza el aprendizaje [...]: la personalización y mejora de la experiencia del usuario a través de la aplicación en diferentes contextos».

En definitiva, es un sistema de ayuda para la gestión y el control del aprendizaje que realiza un estudiante; y le permite establecer o definir sus propias metas de aprendizaje, es decir, los resultados que espera obtener, conducir o manejar los contenidos y procesos que llevan hacia ellas, así como interactuar y comunicarse con otras personas en todo momento.

En el contexto de los avances tecnológicos actuales, los recursos digitales y los servicios virtuales a través de Internet, un entorno personal de aprendizaje puede estar constituido de múltiples maneras. En el contexto de la administración pública, concretamente en el CEJFE, se están llevando a cabo propuestas que conformen entornos personales/profesionales de aprendizaje. La orientación del programa combina tanto acciones formativas iniciales en entrenamiento y gestión de la información y de herramientas tecnológicas, como, en una segunda fase, la de la configuración *ad hoc* de entornos específicos de aprendizaje individuales y de grupos profesionales afines (Dreig, 2010). En la actualidad, se han configurado entornos personales de aprendizaje para el colectivo de juristas-criminólogos.

9. Componentes clave del nuevo contexto formativo en la administración pública

Estas nuevas experiencias formativas que se han ido desarrollando en el CEJFE se han podido desarrollar gracias a una serie de elementos que han ido apareciendo y que están modificando el escenario y el contexto de trabajo de los empleados públicos. Las variables que han tenido una relevancia más importante han sido:

Tecnológica

«Hasta hace muy pocos años, el escenario físico de la Administración Pública había contado con unos pocos elementos que habían permanecido inalterables en el tiempo: la máquina de escribir, un buen archivo y el funcionario adscrito a la oficina. Y, al otro lado de la oficina, un buen espacio para las colas de los usuarios» (Martínez, 2010, p. 103). En la actualidad, sin embargo, este panorama ha empezado a alterarse y es que, como ya ha ocurrido en otros contextos organizativos, la tecnología está obrando como «un efecto palanca» facilitando cambios posteriores de todo tipo.

De dicha transformación, posible gracias al impacto de las TIC, se destacan (Martínez, 2010, p. 103):

1. La sustitución de la máquina de escribir por el ordenador personal, posibilitando el almacenamiento fácil, la recuperación rápida, y la reutilización posterior de la información.
2. La aparición del correo electrónico que revoluciona la manera de comunicarse entre los empleados y con los usuarios externos.
3. La aparición de Internet de banda ancha y la posibilidad de funcionar (trabajar y aprender) en red.

Cultural: la evolución de la administración burocrática hacia la administración colaborativa

Pichot (1996) afirmaba que «La burocracia es demasiado simple para lidiar con la complejidad del trabajo de hoy, ya que no estimula a los empleados a utilizar su inteligencia para resolver problemas. La burocracia le cede el paso a las organizaciones inteligentes que promueven la colaboración entre empleados y gerentes. El final de la jerarquía burocrática —donde predominan el temor y la represión— es el resultado de la evolución en los negocios». Sin embargo, quince años después se sigue sosteniendo su afirmación al constatar la dificultad que supone gestionar organizaciones desde postulados verticales y burocráticos en la época de Internet y de redes.

Esta transición a la que se alude no está exenta de un cierto grado de tensión, ni tampoco homogénea en todos los lugares. Se citan, a veces, este tipo de dinámicas contrapuestas en las que la Administración se sitúa (véase la tabla 6).

Pese a esta dinámica tensional, que es propia de las situaciones de transición, ya pueden visualizarse propuestas y experiencias aplicadas que hacen pensar en una nueva administración de perfil más colaborativo (Graells y Martínez, 2010). Para estos autores, el peso de los elementos de la segunda columna, en algunos espacios de la Administración, ya serían preponderantes (véase la tabla 7).

Ahora bien, y siendo realistas, los problemas y las dificultades para poner en marcha iniciativas vinculadas a la gestión del conocimiento y a la transformación organizacional son muy elevados aún en el contexto de la administración

Tabla 6. Sociedad de la información *vs* administración burocrática (adaptado de Guardián, 2008)

Sociedad de la información	Administración burocrática
Era del conocimiento	Rutinas administrativas
Era de la colaboración	Compartimentación
Era de la innovación	Procedimiento habitual
Era de la participación	Vías regladas
Era de las organizaciones flexibles, planas...	Jerarquización
Aprendizaje permanente y situado	Acciones formativas en aula
Red	Organigrama

pública. Pérez-Montoro y Martínez (2007) lo recogían con las siguientes palabras:

[...] estos problemas son debidos, principalmente, a las características identificativas claras que acostumbra a presentar el conocimiento en este tipo de contextos. Por un lado, es habitual que no exista un contexto claro que habilite la creación de nuevo conocimiento. Por otro lado, la mayor parte de ese conocimiento reside exclusivamente en la cabeza de los profesionales que lo han creado a partir de sus praxis cotidianas... y, por último, y derivado de todo lo anterior, este conocimiento se encuentra encapsulado de manera casi exclusiva en las personas que lo poseen, siendo accesible de forma espontánea sólo de un modo fragmentario y poco exhaustivo.

No obstante, y a pesar de estos importantes condicionantes, en los últimos años se están dando pasos importantes para cambiar el estado actual de la situación. Aparecen nuevas demandas tanto de los propios empleados públicos como de los usuarios que ya reivindican abiertamente mejoras. A nuestro juicio, los nuevos elementos vinculados a la información, al conocimiento y a las personas sobre los que se está construyendo —lo que podríamos denominar una nueva administración colaborativa—, son los que se exponen en la tabla 8.

Tabla 7. Administración tradicional *vs* nueva administración

Administración tradicional	Nueva administración
Estabilidad	Cambios discontinuos
Fácil predicción	Impredictibilidad de los fenómenos
Dimensión y escala	Velocidad y capacidad de reacción
«Autoridad y control» de arriba a abajo	Otorgar poder o «facultación» (empowerment), liderazgo
Rigidez en la organización	Organizaciones flexibles, «virtuales»
Control por medio de reglas y jerarquías	Control por medio de visión y valores
Información cerrada	Información compartida y fluida
Análisis «racional», cuantitativo	Creatividad, intuición
Necesidad de certeza	Tolerancia a la ambigüedad
Reactiva: antirriesgos	Proactiva, emprendedora
Guiada por los procesos	Guiada por los resultados
Independencia y autonomía de la empresa	Interdependencia, alianzas estratégicas
Integración vertical	Integración «virtual»
Enfoque organizacional interno	Enfoque en el medio competitivo
Consenso	Discusión constructiva
Orientación hacia el mercado interno	Enfoque internacional
Ventaja competitiva	Ventaja cooperativa

Seguramente, estas nuevas *exigencias* están pasando a formar parte, de manera acelerada, de las agendas de los directivos públicos debido a la progresiva incorporación de nuevos empleados públicos que pertenecen a la generación que interactúa de forma más natural con las nuevas herramientas tecnológicas.

Nuevo rol del conocimiento

En los últimos años se observa una evolución en la disciplina de la gestión del conocimiento que tiende a hacer un uso más intensivo de las nuevas herra-

Tabla 8. Atributos de la administración colaborativa

Eficiencia: la Administración como gran productora de conocimiento tiene la obligación de gestionarlo de forma eficiente.

Reutilización: el proceso de reutilización del conocimiento elaborado se debe de convertir en una necesidad para cualquier administración.

Compartición: este proceso es una consecuencia lógica derivada de la eficiencia y de la reutilización.

Co-creación: el principio y el final del proceso de gestión del conocimiento se sitúa en el impulso a programas que hagan a las personas creadoras y co-creadoras de nuevo conocimiento.

Inteligencia colectiva: en línea con la contribución de Surowiecki (2004), el aprovechamiento de los *saberes* acumulados (*know-how*) de los empleados se ha convertido en un valor añadido de mejora y de innovación.

Innovación abierta interorganizacional: derivado de los planteamientos de Chesbrough (2003), se extiende el concepto de innovación abierta y participativa a los empleados.

Propiedad intelectual: los estándares abiertos deben convertirse en el patrón sustitutivo de los modelos propietarios.

Nuevos valores y nuevos liderazgos: entre otros autores, Hamel (2007) defiende la imaginación, la creatividad y la pasión como los nuevos valores que deben impulsar estos nuevos modelos organizativos.

Tabla 9. Evolución de la gestión del conocimiento (adaptado de Roulleaux, 2008)

Generación gestión del conocimiento	Tipo de conocimiento	Espacio donde se sitúa	Proceso de gestión	Tecnología
Primera	Explícito	Artefactos Objetos (Documentos)	Crear Adquirir Preservar	Plataformas Intranet
Segunda	Tácito	Individual Equipos	Compartir Integrar Usar	Distribución Internet
Tercera	Emergente	Comunidad Redes	Colaboración Sinergias	Conectividad Web 2.0

mientas tecnológicas vinculadas al denominado movimiento 2.0 (Internet 2.0, educación 2.0 y/o aprendizaje 2.0, entre otros). En este sentido, se presenta a continuación una tabla, adaptada de Roulleaux (2008), donde se aprecia la evolución de la gestión del conocimiento en tres generaciones (véase la tabla 9).

Así pues, los grandes rasgos que identifican el nuevo conocimiento son los de la tabla 10.

Tabla 10. Nuevo rol del conocimiento

De depósito de conocimiento a flujo de conocimiento.
De transferencia de conocimiento a creación de conocimiento.
De conocimiento explícito a conocimiento tácito.
De transacciones a relaciones.
De mentalidad de suma positiva a inteligencia colectiva.
De conocimiento bajo demanda (<i>push</i>) a plataforma de conocimiento en el escritorio (<i>pull</i>).

10. Hacia un nuevo modelo de formación corporativa

Una vez definido lo anterior, si se hiciera un ejercicio formal con el objetivo de plasmar las principales características del nuevo modelo educativo tras la implantación de las nuevas modalidades emergentes, se podría afirmar que existe una transformación; pasando de una institución *fordista* en la gestión (Bates, 2001) y tradicional en los métodos pedagógicos a una abierta y evolucionada. Cabe destacar los siguientes elementos:

- *Los aprendizajes situados.* Gran parte de los contenidos curriculares que se ofertaban eran subsidiarios de planteamientos remediales y utilitaristas vinculados al puesto de trabajo pero realizados en el espacio aula lejos del mismo. Se ha evolucionado hacia una combinación de elementos curriculares más abiertos y flexibles —cuando lo necesitan— que fomentan las capacidades de autoaprendizaje y *autoprogramación*, ligados a las competencias necesarias del entorno laboral e impartido *in situ*.
- *Los itinerarios curriculares más flexibles.* La oferta ha pasado de ser cerrada para cada colectivo a combinarse de forma modular en la que se pueden construir y armar diferentes itinerarios.
- *La interacción y el aprendizaje colaborativo.* Incrementados por las posibilidades tecnológicas disponibles. En la actualidad, aparecen como preponderantes.
- *El centro del sistema formativo está pasando progresivamente del profesor al alumno.* Se ha pasado, por tanto, de la clase magistral como metodología más recurrente al establecimiento progresivo de otras metodologías más activas, tales como comunidades de práctica y aprendizaje, microaprendizajes situados y/o entornos personales de aprendizaje, entre otras.

11. Propuesta de estrategias de cambio institucional

Con el objetivo de implementar estrategias de cambio que puedan ser transferidas a otros centros formativos similares al CEJFE, se propone, siguiendo a Cornford y Pollock (2003), una adaptación de los planes estratégicos que en su día realizó Bates (2001) para la introducción de la tecnología en los centros educativos.

Se parte de la base de que cada institución es diferente y tiene necesidades específicas. En este sentido, y antes de proceder a instaurar cambios e introducir nuevos programas, cabe contar con un plan estratégico de cambio e identificar los diferentes procesos de gestión que comporta. Diversos autores como Duart y Sangrà (2000), Harasim, Rossane, Turoff y Teles (2000), Salmon (2002), Aguaded y Cabero (2002), Rosemberg (2001) y/o Moreno y Santiago (2003), han publicado experiencias aplicadas en la introducción de la tecnología en los centros educativos. Dichas experiencias suponen una guía que puede resultar de utilidad para ese propósito.

A continuación, se expone una tabla con el modelo de plan estratégico correspondiente al primer nivel de cambio institucional. Para ello, se señalan cuatro estrategias y fases —crear una visión educativa relacionada con los cambios formativos y organizativos a introducir, determinar ámbitos de aplica-

Tabla 11. Modelo de plan estratégico de primer nivel

Estrategias y fases	Intervención
Crear una visión educativa relacionada con los cambios formativos y organizativos a introducir	<p data-bbox="551 906 852 991">Actualización de la identidad pedagógica y de servicios del centro</p> <p data-bbox="551 999 852 1110">Formación y sensibilización de los diferentes profesionales de la institución en los nuevos programas a introducir</p>
Determinar ámbitos de aplicación	<p data-bbox="551 1118 868 1174">Estudios de los usuarios y fases de implantación</p> <p data-bbox="551 1182 868 1262">Planteamiento de modalidades de los nuevos programas. Implantar según diversas variables concurrentes</p>
Realizar estudios de viabilidad económica	<p data-bbox="551 1270 953 1326">Diseño de un instrumento de cálculo del retorno de la inversión (ROI)</p> <p data-bbox="551 1334 953 1414">Elección de una plataforma (y metodologías) que mejor se adapten a la identidad pedagógica del centro</p>
Identificar y gestionar los procesos implicados	Planificación de los procesos de gestión de enseñanza-aprendizaje, entornos tecnológicos y de recursos de apoyo

ción, realizar estudios de viabilidad económica e identificar y gestionar los procesos implicados— junto con la intervención que comporta.

En definitiva, en la actualidad, los centros formativos, sean del tipo que sean, no pueden dar la espalda a la incorporación de nuevos programas formativos que mejoren y potencien la propia misión del centro. Por ese motivo, es una responsabilidad que los gestores tienen que asumir y liderar. Esto es especialmente relevante en determinados entornos menos dinámicos, véase la Administración, en los que la introducción de nuevos programas puede servir de revulsivo para acelerar otros procesos de innovación y cambio en los modelos pedagógicos, que comportarán más eficiencia de los profesionales y de la organización en su conjunto.

Referencias bibliográficas

- AGUADED GÓMEZ, J.I. (coord.); CABERO ALMENARA, J. (2002). *Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- AREA MOREIRA, M.; GUITERT CATASÚS, M. (2003). *Introducción al e-learning. La Educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ARMENGOL ASPARÓ, C.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2006). «La moderación de redes: algunos aspectos a considerar». *Educar* 37, 85-100.
- BARBERÁ, E. (coord.); BADIA, A.; MOMINÓ, J.M. (2001). *La incógnita de la Educación a Distancia*. Barcelona: Editorial Horsori.
- BATES, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- BUCHEM, I.; HAMELMANN, H. (2010). «Microlearning: a strategy for ongoing professional development. *eLearning Papers*», 21, 1-15. Disponible en: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media23707.pdf>. [Consulta: 4 de octubre de 2010].
- CARNOY, M. (2004). *Les TIC en l'ensenyament: possibilitats i reptes* [en línea]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/inaugural04/cat/carnoy1004.pdf>. [Consulta: 17 de diciembre de 2005].
- CHESBROUGH, H. (2003). *Open Innovation. The New Imperative for Creating and Profiting from Technology*. Boston: Harvard Business School Press.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: COM (95) 590 final.
- CORNFORD, J.; POLLOCK, N. (2003). *Putting the University Online: Information, Technology and Organizational Change*. Filadelfia: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- DONDI, C. (2007). *The underground rivers of innovative e-Learning: a preview from the HELIOS Yearly Report2006/07. eLearning Papers*, 4, mayo, 1-7. Disponible en: <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media12720.pdf>. [Consulta: 23 de agosto de 2010].
- DUART, J.M. y LUPIÁÑEZ, F. (2005). *Gestión y administración del e-learning en la universidad. Conclusiones*. En: DUART, J.M. y LUPIÁÑEZ, F (coords.) «Las TIC en la universidad: estrategia y transformación». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2, 1, 85-100 [en línea]. Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/monografico0405.pdf>. [Consulta: 16 de septiembre de 2010].

- DUART, J.M.; SANGRÀ I MORER, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- FERNÁNDEZ DE ÁLAVA, M.; GAIRÍN SALLÁN, J. (2010). «La identificación de competencias y aprendizajes informales: una aproximación en el Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya». En: GAIRÍN, J. (ed.) *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer España, 667-682.
- GARRISON, D.R. y ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE JUSTÍCIA (2009). *Memòria del Departament de Justícia* [en línea]. Disponible en: http://www20.gencat.cat/docs/Justicia/Documents/ARXIUS/memoria_dj_2009.pdf [Consulta: 23 de octubre de 2010].
- GENERALITAT DE CATALUNYA. (2007). *Què és e-Catalunya* [en línea]. Disponible en: <http://ecatalunya.gencat.net/portal/index.jsp> [Consulta: 10 de diciembre de 2010].
- GRAELLS, J. y MARTÍNEZ, J. (2010). *Administración colaborativa* [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/marti/administracion-colaborativa> [Consulta: 23 de marzo de 2010].
- GUARDIAN, C. (2008). *AAPP y empresas en la era de los social media* [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/carlosguardian/aapp-y-empresas-en-la-era-de-los-social-media-presentation>. [Consulta: 24 de marzo de 2010].
- HAMEL, G. (2007). *The Future of Management*. Boston: Harvard Business School Press.
- HARRASIM, L.; ROSSANE HILTZ, S.; TUROFF, M. y TELES, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guías para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Ley 18/1990, de 15 de noviembre, de creación del Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada [en línea]. Disponible en: http://dretsestatutaris.uab.cat/index.php?option=com_content&task=view&id=46&Itemid=37. [Consulta: 23 de octubre de 2010].
- MALLON, D. (2009). *Modern Enterprise Learning* [en línea]. Disponible en: <http://www.bersin.com/Lib/Rs/Details.aspx?Docid=103310648> [Consulta: 3 de octubre de 2010].
- MARTÍNEZ ALDANONDO, J. (2010). «La creación y gestión del conocimiento». En: GAIRÍN, J. (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones* (p. 69-82). Madrid: Wolters Kluwer España.
- MARTÍNEZ MARÍN, J. (2010). «Nuevas estrategias formativas para las administraciones públicas». En: GAIRÍN, J. (ed.). *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Madrid: Wolters Kluwer España, 103-119.
- MARTÍNEZ MARÍN, J.; SOTERAS GUIXÀ, J. y VIVES LEAL, N. (coords.) (2009). *El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartim*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.
- MORENO, F. y SANTIAGO, R. (2003). *Formación Online. Guía para Profesores Universitarios*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. USA: Oxford University Press.
- PÉREZ-MONTORO, M. y MARTÍNEZ, J. (2008). «Success Factors of Communities of Practice in Public Administration: The Case of Catalonia's Government». En: O'SULLIVAN, K. (ed.) *5th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning*. UK: Academic Publishing Limited, 407-414.

- (2007). «Enabling Knowledge Creation in Judicial Environments: the Case of Catalonia's Public Administration». En: MARTIN, B. y REMENY, D. (eds.) *8th European Conference on Knowledge Management*. Londres: Academic Conferences Limited Reading, vol. II, 766-773.
- PINCHOT, G. y PINCHOT, E. (1996). *The Intelligent Organization. Engaging the Talent & Initiative of Everyone in the Workplace*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- REIG, D. (2010). *Aprentent a configurar entorns oberts (I personalitzats) d'aprenentatge per a col·lectius professionals* [en línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/dreig/ple-pln-compartim> [Consulta: 23 de marzo de 2010].
- ROCHA TRINDADE, A. (2003). «La transformación de la educación superior: paradigmas de la convergencia del aprendizaje presencial y aprendizaje a distancia». En: BARAJAS, M. (coord.); ÁLVAREZ, B. (ed.) *Tecnología educativa en la enseñanza superior: entornos virtuales de aprendizaje* (p. 31-45). Madrid: Mc Graw-Hill Interamericana de España.
- ROSENBERG, M.J. (2001). *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana.
- ROULLEAUX DUGAGE, M. (2008). *Organisation 2.0. Le knowledge management nouvelle génération. Mettre en place des communautés de pratique dans l'entreprise*. París: Eyrolles.
- SALMON, G. (2002). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- SANGRÁ, A. (2001). «Enseñar y aprender en la virtualidad». *Educar* 28, 117-131.
- SIGALÉS, C. y MOMINÓ, J.M. (coords.) (2004). *L'escola a la societat xarxa: Internet en l'àmbit educatiu no universitari* [en línea]. Disponible en: http://www.recercat.net/bitstream/2072/2019/1/PIC_escoles_0.pdf [Consulta: 16 de septiembre de 2010].
- SUROWIECKI, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. New York: Doubleday.
- V Panel Anual de Resultados (2005). *E-learning en las grandes empresas* [en línea]. Disponible en: http://www.grupodoxa.com/WebDoxa_espanol/html/publicaciones/panel_empresas/pdf/panel2004_empresas.pdf [Consulta: 16 de septiembre de 2010]
- WENGER, E.; MCDERMOTT, R. y SNYDER, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.