

Las Comunidades de Práctica Profesional Creación, desarrollo y evaluación

COORDINADOR / Joaquín Gairín Sallán



LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL: Creación, desarrollo y evaluación

Joaquín Gairín Sallán

(Coordinador)

© Joaquín Gairín Sallán

© Wolters Kluwer España, S.A.
C/ Collado Mediano, 9
28230 Las Rozas (Madrid)

Primera edición: Mayo 2015

© WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-172-1

Depósito Legal: M-20037-2015

Diseño, preimpresión e impresión por Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

El proyecto “La creación y gestión del conocimiento en comunidades 'on line' de práctica profesional / CGC-CoP”, coordinado por Joaquín Gairín, director del Equipo de Desarrollo Organizacional de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha sido subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad en el marco del Plan Nacional de Investigación, con referencia EDU2010-18506.



La presente publicación refleja únicamente la opinión de sus autores, no pudiendo hacerse responsable al Ministerio de Economía y Competitividad del uso que pueda hacerse de la información en ella contenida.

Índice

INTRODUCCIÓN, Joaquín Gairín Sallán	9
1. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL. UNA BREVE INTRODUCCIÓN, Joaquín Gairín Sallán	13
1.1. INTRODUCCIÓN	15
1.2. DE LA ACTIVIDAD INDIVIDUAL AL TRABAJO COLABO- RATIVO	17
1.3. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES	20
1.4. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL	23
1.5. A MODO DE CIERRE	29
2. LA CREACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL, Carne Armengol Asparó, María Navarro Casanovas y Paulino Carnicero Duque ..	33
2.1. INTRODUCCIÓN	35
2.2. DEL TRABAJO EN GRUPO A LA COMUNIDAD DE PRÁCTI- CA PROFESIONAL.....	36
2.3. ASES DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL	41
2.4. INDICADORES QUE NOS PERMITEN EXPLORAR EN QUÉ FASE SE ENCUENTRA LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA.....	46
3. EL DESARROLLO DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL: ALGUNAS NOTAS DESDE LA EXPERIENCIA, David Rodríguez-Gómez, Joaquín Gairín Sallán, Aleix Barrera-Corominas y Miren Fernández-De-Álava	51
3.1. INTRODUCCIÓN	53
3.2. PROCESOS Y DINÁMICAS EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA	54
3.3. SOBRE LOS DOS CASOS ANALIZADOS	56

3.4.	ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA.....	57
3.5.	ALGUNAS CONCLUSIONES	70
4.	GUÍA DE AUTOEVALUACIÓN DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL, Aleix Barrera-Corominas, Miren Fernández-De-Álava, David Rodríguez-Gómez y Joaquín Gairín Sallán	75
4.1.	PRESENTACIÓN.....	77
4.2.	¿QUÉ SE PRETENDE CON ESTA GUÍA? Y ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA?	78
4.3.	¿QUÉ CONTIENE Y PARA QUE UTILIZARLA?.....	78
4.4.	¿CÓMO APLICARLA E INTERPRETAR LOS RESULTADOS?.	81
4.4.1.	Lista de comprobación para identificar una Comunidad de práctica y su fase de desarrollo (GamCoP-LC).....	82
4.4.2.	Cuestionario para autoevaluar las condiciones de la organización (GamCoP-C).....	83
4.5.	¿CÓMO IMPULSAR LA MEJORA?	88
4.5.1.	Intervenir sobre disfunciones concretas	88
4.5.2.	Gestionar un proceso de cambio global	92
4.6.	¿CÓMO PROMOVER LA UTILIZACIÓN DE LA GUÍA?	96
4.7.	INSTRUMENTOS.....	97
4.7.1.	Lista de comprobación para identificar una Comunidad de práctica y su fase de desarrollo.....	97
4.7.2.	Cuestionario para autoevaluar las condiciones previas al desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M1) ..	100
4.7.3.	Cuestionario para autoevaluar las condiciones iniciales en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M2)	102
4.7.4.	Cuestionario para autoevaluar las condiciones de proceso en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M3)	103
4.7.5.	Cuestionario para autoevaluar las condiciones finales en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M4) ..	106
5.	ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS PARA LA MEJORA DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL, Joaquín Gairín Sallán..	109
5.1.	NATURALEZA Y SENTIDO DE LAS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS.....	111
5.2.	FICHAS DE ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS	117
6.	COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y SOCIAL: ANÁLISIS DE DOS EXPERIENCIAS, Alejandra Bosco Paniagua y Edgar Iglesias Vidal.....	167
6.1.	A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	169

6.2.	LA RED VIRTUAL «DIDÁCTICA, INNOVACIÓN Y MULTIMEDIA»: DESDE LOS INICIOS.....	170
6.2.1.	Los objetivos.....	172
6.2.2.	Acceso y estructura.....	173
6.2.3.	Las comunidades DIM: el grupo, la red y los grupos locales..	174
6.2.4.	Gestión de las líneas de trabajo.....	175
6.2.5.	Instrumentos para el funcionamiento de DIM.....	176
6.2.6.	Resultados y aprendizajes.....	178
6.3.	LA XAFIR.....	179
6.3.1.	El origen.....	179
6.3.2.	Los objetivos.....	181
6.3.3.	Acceso.....	182
6.3.4.	La comunidad de la XAFIR: sus distintos espacios de trabajo	183
6.3.5.	Difusión y aprendizajes de la XAFIR.....	187
6.4.	CONDICIONES DE DESARROLLO Y CRECIMIENTO Y ALGUNAS LIMITACIONES.....	189
6.4.1.	Sobre la red DIM.....	189
6.4.2.	Sobre la XAFIR.....	191
6.5.	A MODO DE CONCLUSIONES.....	193
7.	LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, Jesús Martínez Marín y José Luis Muñoz Moreno.....	195
7.1.	A MODO DE INTRODUCCIÓN.....	197
7.2.	DESARROLLO Y ÉXITO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA..	199
7.3.	EXPERIENCIAS DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.....	204
7.3.1.	Experiencias de éxito.....	206
7.3.2.	El programa «Compartim» del Departamento de Justicia..	211
7.4.	ALGUNOS APRENDIZAJES OBTENIDOS.....	217
8.	COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL SISTEMA PRODUCTIVO. ALGUNAS EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES, Blanca Patricia Silva García y Anna Díaz-Vicario.....	221
8.1.	INTRODUCCIÓN.....	223
8.2.	LA IMPLANTACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL SISTEMA PRODUCTIVO.....	224
8.3.	EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL SISTEMA PRODUCTIVO.....	228
8.3.1.	Sector energético.....	229
8.3.2.	Sector financiero.....	233
8.3.4.	Sector tecnológico.....	236
8.4.	ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS.....	238

8.5. A MODO DE CIERRE	244
9. EL RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL EN ESPAÑA, Miren Fernández-De-Álava	247
9.1. INTRODUCCIÓN	249
9.2. ANTECEDENTES EUROPEOS	250
9.3. ANTECEDENTES ESPAÑOLES	252
9.4. EL RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL	258
9.5. LAS TRES ETAPAS: ASESORAMIENTO, EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA Y ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL	260
9.6. CONCLUSIONES	265
10. COPYLEFT: TODOS LOS ERRORES RESERVADOS, Ramón-J. Moles Plaza	267
10.1. INTRODUCCIÓN	269
10.2. ¿COMPARTIR DA GUSTO? SOBRE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL	270
10.3. ¡MANOS ARRIBA! LA JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE UN RÉGIMEN DE APROPIACIÓN DE RESULTADOS EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA	271
10.4. ¿CUÁNDO REGULAR?. FASES VITALES DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA	272
10.4.1. Fase inicial	272
10.4.2. Fase de consolidación	273
10.4.3. Fase de generación	273
10.4.4. Fase de explotación	274
10.5. AL PAN, PAN. ¿CÓMO REGULAR LA EXPLOTACIÓN DEL CONOCIMIENTO GENERADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?	274
10.5.1. La regulabilidad de las comunidades de aprendizaje: regulación y autorregulación	274
10.5.2. Sobre las estructuras de control	279
10.5.3. Sobre las estructuras tecnológicas de control	280
10.5.4. Mecanismos de control distributivo: sistemas de trueque virtual, monedas virtuales y bancos de tiempo	281
10.6. CONCLUSIONES	285
11. REFERENCIAS	287
11.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
11.2. REFERENCIAS WEBGRÁFICAS	300

Introducción

Los constantes cambios sociales, culturales y económicos, la globalización, el incremento de la competitividad y el desarrollo tecnológico, fundamentalmente, han invertido la típica pirámide del capitalismo clásico, en la que la mayor parte de los trabajadores de una organización no tenían cualificación alguna y se dedicaban a la realización de tareas mecánicas y repetitivas. La tecnología suple ahora las actividades rutinarias, generando a su vez nuevos perfiles profesionales y nuevas necesidades de formación.

El desarrollo de la Sociedad del Conocimiento deja patente, por otra parte, la obsolescencia del conocimiento y la necesidad de actualización permanente, justificando el desarrollo de políticas de formación continua en las organizaciones, como contexto natural para su desarrollo.

La formación en las organizaciones, en esta situación, abandona su carácter adaptativo y retroactivo, buscando una formación proactiva que se avance a los cambios sociolaborales y a la aparición de nuevas tecnologías. De hecho, podemos hablar de un desplazamiento de la formación instrumental y casi individual a una formación que considera el carácter colectivo de la actividad laboral y la promoción profesional (cuadro 1).

Cuadro 1: Tipos de necesidades formativas (Rubio, 2007:122¹)

Nivel de la necesidad	Organizacional	La mejora del desempeño está focalizada en incrementar la eficacia y eficiencia organizacional a través de los programas de desarrollo y formación.	Se trata de alinear e integrar la estrategia de formación con el resto de las estrategias del negocio para generar y reforzar mejoras competitivas de manera sostenida en el tiempo.
	Individual	Las soluciones se centran en el desarrollo de las necesidades detectadas de los empleados en relación con las competencias del puesto de trabajo que desempeña.	El componente estratégico es primordial y consiste en la mejora del desempeño a través del diseño e implantación de programas individuales de retención del talento.
		Táctico	Estratégico
Enfoque para la implantación			

En este contexto, se promueven e impulsan redes, comunidades para el desarrollo profesional y espacios donde sea posible relacionar las exigencias del trabajo con las inquietudes personales/profesionales. De alguna manera, se trata de concretar actividades y formas de actuar que permitan relacionar e integrar el desarrollo profesional, desarrollo organizativo, desarrollo personal y desarrollo social.¹

Se trata de personas que se organizan para construir e involucrarse en un proyecto formativo, institucional y cultural propio y que aprenden a través del trabajo cooperativo y solidario. El elemento clave que aquí nos ocupa es el aprendizaje y desde este punto de vista nos preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y ampliar el bagaje cultural, personal y profesional de las personas involucradas.

Hablamos de potenciar y hacer realidad el trabajo colaborativo en el marco de las organizaciones, superando la actuación individual y aislada que ha caracterizado tradicionalmente su funcionamiento, considerando el marco organizativo como texto y contexto de actuación y como elemento posibilitador o limitador de la innovación y mejora permanente. Cabe recordar que el desarrollo profesional deseable, enmascarado o no en un concepto dinámico de profesionalización, no puede aislarse de la consideración de los contextos en los que interviene el profesional.

(1) RUBIO, A. (2007). «Las nuevas tendencias en la formación». *Capital Humano*, 120-126.

Asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar procesos de dinamización interna es un reto personal e institucional, que no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales, que no siempre se dan y donde se mueven los profesionales.

La presente aportación se focaliza en las Comunidades de Práctica Profesional (CoP), entendidas como comunidades donde, a través del intercambio de conocimiento, se buscan respuestas a problemas profesionales. No sólo se busca el intercambio sino también la creación de nuevo conocimiento y su concreción explícita en productos. El proceso, ya descrito y analizado en una anterior publicación (Gairín, 2011²), se completa ahora con la presentación de instrumentos para el análisis y valoración de las CoP, así como con la presentación de buenas prácticas identificadas en las organizaciones laborales, educativas y de la administración pública.

Desarrollan la propuesta los miembros del equipo de investigación que durante tres años han estado analizando procedimientos y mecanismos asociados a la autoevaluación y mejora de las CoP, dentro del proyecto EDU2010-18506 financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia. Siguen así una línea de investigación que puede presentar resultados internacionales de primer nivel contrastados a partir de los Congresos internacionales EDO realizados en 2010, 2012 y 2014.

El texto ha primado los aspectos prácticos, sin obviar la siempre necesaria fundamentación, y muestra de ellos son la Guía de autoevaluación para la mejora de las CoP y las fichas de estrategias e instrumentos que presenta y que pueden servir para la intervención en los aspectos que se consideren necesarios de mejora.

Esperamos, finalmente, que las aportaciones realizadas sirvan al desarrollo de las CoP, al mismo tiempo que agradecemos de antemano las observaciones y sugerencias que sobre el tema se nos quieran hacer llegar.

Joaquín Gairín Sallán

(2) GAIRÍN, J. (2011) (Coord.). *El Trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: DaVinci.

1.
Las comunidades de práctica profesional.
Una breve introducción

Joaquín Gairín Sallán

1.1. INTRODUCCIÓN

La primera referencia a la práctica profesional se vincula a la actividad en el puesto de trabajo. Y no se trata tanto de describirla (objeto relacionado con herramientas como el organigrama, el manual de funciones o la descripción de puestos de trabajo en una organización) como de identificar disfunciones y promover la búsqueda de alternativas vinculadas a la mejora.

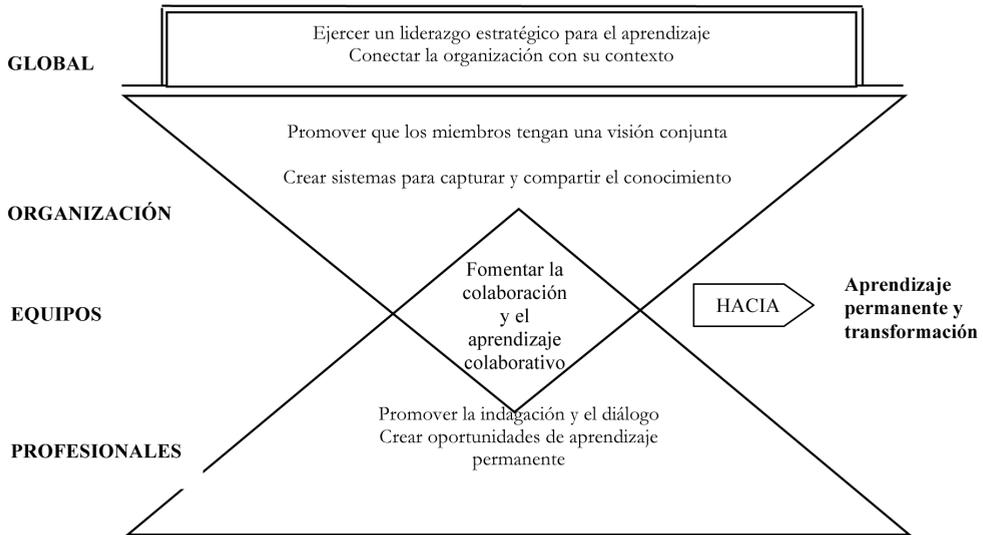
Como ya indicaban Marsick y Watkins (1999), el aprendizaje en el puesto de trabajo se produce cuando los profesionales no saben dar una respuesta inmediata —por no tener los conocimientos o las habilidades necesarias— a una problemática surgida en el transcurso de su actividad laboral y, para ello, recurren a mecanismos de aprendizaje informal tales como la experimentación ensayo-error; la observación o la conversación con otros colegas, entre otras.

Es la relación de intercambio con otros profesionales la que nos puede ayudar a ampliar nuestro campo de conocimiento, siempre y cuando superemos nuestra resistencia al cambio y a la pérdida de los espacios de confort. La realización del proyecto exige generar una visión organizativa común entre los profesionales; crear procesos y sistemas de captura y socialización del conocimiento; promover una cultura organizativa basada en la colaboración; y establecer unas estructuras orientadas al desarrollo profesional y al aprendizaje organizativo.

Es importante, al respecto, identificar los aprendizajes adquiridos informalmente para facilitar la planificación e implementación de estrategias para capturar, transformar, compartir y diseminar el conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995). El modelo de Mar-

sick y Watkins (1999) (gráfica 1) sugiere la creación de procesos de aprendizaje continuo que se ajusten a la estrategia organizativa y que estén conectados a las necesidades del entorno, con objeto de repercutir en 4 planos: individual, grupal, organizacional y social.

Gráfica 1: El aprendizaje como estrategia organizativa (Marsick y Watkins, 1999:11)



A través del establecimiento de una estructura en red, las organizaciones pueden conectar a sus miembros, apoyando la idea de que ya no tiene sentido trabajar de manera aislada y adoptando mecanismos que vinculan procesos de aprendizaje individual y de aprendizaje colectivo. Tal y como afirma Castells (1998:196): «Las redes son el elemento fundamental del que están y estarán hechas las nuevas organizaciones».

Las Comunidades de Práctica Profesional (CoP, en adelante) son una buena estrategia, en este contexto, para agrupar a personas que tienen un interés, una problemática o un desafío común, quieren compartir sus conocimientos, habilidades y experiencias, y aprender juntos mediante este intercambio. De hecho, su implementación posibilita la dimensión social del aprendizaje; asigna un mayor protagonismo a los profesionales; crea sentimiento de unidad; favorece la actualización de competencias profesionales; fomenta la integración de grupos y facilita el aprendizaje individual y organizativo (Wenger, 1998; Eraut, 2004).

Configurar la realidad que describimos exige clarificar el sentido que tiene el trabajar colaborativamente, las formas como se concreta y lo que entendemos por CoP. Los

próximos apartados nos aproximan a algunas de las cuestiones planteadas, a partir de la revisión de aportaciones anteriores sobre las comunidades de práctica (Gairín, 2009 y 2011; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2009; Gairín y otros, 2012), el Modelo Acelera que presenta una metodología de trabajo para ellas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2008 y 2012) y su vinculación a realidades como la formación de directivos escolares (Gairín, 2008) o la administración pública (Gairín y otros, 2012).

1.2. DE LA ACTIVIDAD INDIVIDUAL AL TRABAJO COLABORATIVO

La preocupación por la mejora siempre ha estado presente en el contexto de las instituciones, por ser parte consustancial al proceso organizativo; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han dado resultado. Durante años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de personas extraordinarias. Tal orientación, expresión de una preocupación por el comportamiento individual, no promueve resultados en la práctica a largo plazo, pues las innovaciones desaparecen al abandonar determinadas personas las instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica organizacional, cuando se eliminan situaciones de protección hacia la innovación. Y es que la actuación de los profesionales se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes.

La mejora es el resultado pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión que ayude a las personas y organizaciones a mejorar. La realidad actual da así sentido a la presencia de equipos de profesionales innovadores y transformadores de las formas de intervención de la organización. Actuar sobre ella exige comprender la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido.

No podemos olvidar que el contexto organizativo es un espacio privilegiado para potenciar procesos de mejora e innovación cuando:

- a) Desarrollamos una capacidad institucional que fomenta los procesos de auto-revisión, planificación y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional.
- b) Se promueve una cultura colaborativa donde el diálogo profesional, el compartir experiencias, ideas, valores, el aprender junto a otros, etc., se instalan como parte de la cultura organizacional.
- c) Se potencia la institucionalización de los cambios.

Superar el individualismo del profesional no es fácil y exige, por una parte, clarificar el tipo de cultura colectiva que se quiere promover y, por otra parte, establecer procesos de cambio adecuados que permitan conseguir los propósitos establecidos.

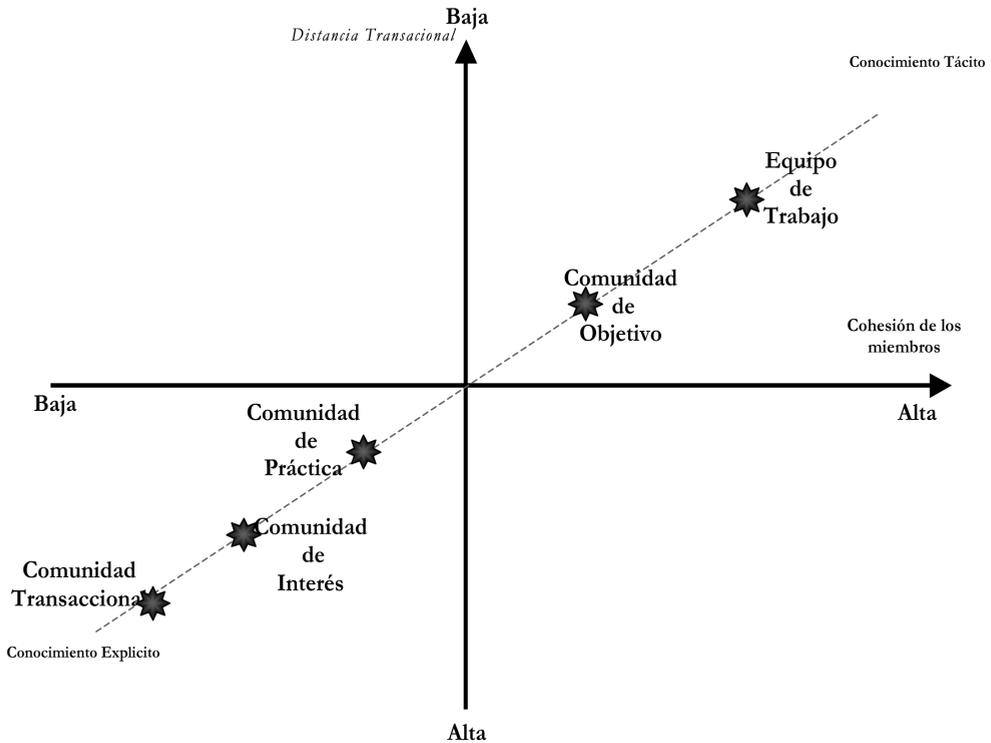
Hacemos comunidad cuando pasamos de reconocer al otro a compartir valores con él. Hablamos de comunidad cuando, además de compartir preocupaciones comunes, compartimos valores profesionales y sociales; cuando nuestra aportación no sólo es material sino que trasciende otros ámbitos y llega hasta el compromiso.

Los profesionales superan el estadio de trabajar en equipo a comunidad cuando comienzan a formular valores conjuntamente y a trabajar desde un cierto compromiso con ellos. También, cuando se reconocen a través de los valores que comparten, son capaces de defenderlos y de practicarlos, independientemente de sus capacidades y éxitos personales.

El compartir conocimiento se produce tanto en redes informales como en redes formales. Tales redes de conocimiento o comunidades varían en función de la distribución geográfica de sus miembros o de la afinidad social de la gente que participa en ellas. Ernst y Young (cit Gairín, 2006) reconocen hasta cinco tipos diferentes de comunidades, como aparece en la siguiente gráfica 1. La clasificación se basa en dos características; la distancia transaccional, entendida como el nivel de pensamiento crítico (baja vs. alta) y la cohesión de los miembros (alta vs. baja).

En la parte baja del espectro encontramos comunidades transaccionales. Estas son redes donde se comparte un nivel de pensamiento crítico bajo y la cohesión entre sus miembros es baja (puede que sus miembros no lleguen a conocerse en persona). Estas comunidades pueden estar formadas por participantes de diferentes organizaciones que estén implicados en un objetivo común. En el otro extremo del espectro, tenemos los equipos de trabajo o de proyecto. Están formadas por personas que se conocen bastante bien, se reúnen de forma regular cara a cara y comparten encuentros profesionales y sociales. En el medio del espectro encontramos comunidades que comparten intereses y experiencias similares.

Gráfica 2: Tipos de comunidades, según Ernst y Young



Las comunidades formativas podrían adoptar así diferentes formatos, pudiendo considerarse unidades de interés, de prácticas o de objetivos. En todo caso, es una propuesta alternativa que merece la pena explorar y que hemos explorado. Parten de un concepto de formación integradora, participativa, permanente y socialmente construida.

También debemos analizar el desarrollo de comunidades virtuales, resultado natural del trabajo en red, que aprovecha la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

Fomentar y potenciar comunidades tiene una relación directa con el clima y cultural organizacionales que se consiguen. Un clima humano positivo y una cultura colaborativa favorecen la concreción, desarrollo y evaluación de los programas y proyectos colectivos. Podríamos decir que el programa de intervención es un medio para con-

seguir los propósitos de la organización y la colaboración la estrategia adecuada para configurarlo y desarrollarlo.

Comprender las organizaciones como comunidades profesionales donde se realiza el trabajo colaborativo o como estructuras formales donde se realiza una tarea prefijada tiene amplias connotaciones en los modos de actuar y de entender los procesos de mejora. Evitar el aislamiento al que han llevado determinadas prácticas institucionales sólo puede ser superado potenciando los procesos colaborativos, que, además de servir de marco para un potente intercambio profesional, pueden proporcionar apoyo mutuo en los momentos en que se generan dificultades en los procesos de intervención. El cuadro 2 diferencia, como ejemplo, dos maneras de concebir una organización educativa.

Cuadro 2: Dos imágenes de los centros escolares (Bolívar, 2004: 110)

Los centros escolares como estructuras formales burocráticas	Los centros escolares como comunidades de colaboración
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales. Preocupación centrada en la escuela	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La enseñanza es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesores son vistos como técnicos, gestores «eficientes» de prescripciones externas	El profesor/a como agente de desarrollo y cambio curricular, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
No están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en a mejora de la enseñanza del centro.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos o asesores promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

Potenciar procesos colaborativos suponer, explícita o implícitamente, un conjunto de considerandos que tienen que ver con la concepción que se tenga de cómo funciona la realidad, con los valores que asume la organización y con las prioridades que se establecen.

1.3. LAS COMUNIDADES PROFESIONALES

El trabajo colectivo desarrollado bajo el formato de comunidades (se comparten valores y prioridades) se puede orientar a la relación personal o a la relación profesional.

Las comunidades profesionales se focalizan en este segundo aspecto y hacen de las problemáticas profesionales el núcleo del debate. Se trata de superar etapas y de pasar de conglomerados humanos al fortalecimiento de equipos de trabajo y a la creación de comunidades profesionales y de comunidades formativas que funcionan como comunidades de aprendizaje.

De alguna manera, estamos señalando que las comunidades profesionales no sólo pueden centrarse en debatir temas profesionales sino que según como orienten la actividad y el debate colectivo pueden llegar a considerarse como comunidades formativas (el intercambio incluye nuevos aprendizajes) o expresamente organizarse para promover e impulsar el aprendizaje de sus componentes.

Las organizaciones como comunidades de aprendizaje se caracterizan por ser instituciones en las que existe una cultura de aprendizaje en la que todos sus miembros se comprometen con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Las tradicionales estructuras jerárquicas de organización se abandonan y se reemplazan por el trabajo colaborativo, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación. También, los profesionales se implican conjuntamente en las actividades de aprendizaje y trabajan por él.

El concepto de comunidad de aprendizaje incluye el sentimiento de pertinencia pero también una determinada orientación: la interacción entre los miembros de la comunidad ha de permitir un avance de todos y cada uno de sus componentes a la vez que el fortalecimiento de una cultura común y la posibilidad de que se haga real el aprendizaje organizacional. Es el aprendizaje individual y colectivo el que justifica el que las comunidades puedan llamarse de aprendizaje, aunque adopten diferentes modalidades de funcionamiento.

También podemos considerar el desarrollo de comunidades de aprendizaje virtuales, resultado natural del trabajo en red, que aprovecha la capacidad emancipadora que pueden tener determinados usos de la tecnología y su capacidad de impacto tanto en los que forman parte de la comunidad de usuarios como en el contexto más amplio en que viven.

La potenciación de una cultura peculiar y consolidada, que apoya la existencia de las comunidades formativas de aprendizaje, permite orientar las acciones individuales y colectivas, movilizand o una buena parte del potencial personal y profesional de los componentes de la organización. El cambio apoyado en una cultura consecuente es el más eficaz y duradero, aunque, sin ninguna duda, es el más difícil de conseguir. Se trata de identificar a los miembros de la organización con el proyecto institucional, de compartir su estrategia de trabajo, de implicarse en su consecución y de sentir la necesidad de evaluar las actuaciones para ver si la mejora se da en la dirección señalada.

La transformación a potenciar se puede identificar claramente cuando los conceptos se aplican al campo educativo (cuadro 3). Conseguir la cultura colaborativa que se comenta no es una tarea fácil, cuando es frecuente en los centros el individualismo y la existencia de estructuras (ciclos, departamentos) con alta autonomía y que sirven de coartada más a intereses individuales que colectivos. Aunque pueden servir para fomentar la identidad profesional, facilitar el intercambio de experiencias y ayudar a la socialización profesional, pueden limitar la capacidad colectiva de llegar a acuerdos, restringir las oportunidades de aprendizaje profesional o subutilizar los recursos humanos (Bolívar, 2000:140).

Cuadro 3: Las comunidades de aprendizaje (Torres, 2001: 3)

De	A
Comunidad escolar	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo Adultos enseñando a niños y jóvenes Educación escolar Educación formal Agentes escolares (profesores) Los agentes escolares como agentes de cambio. Los alumnos como sujetos de aprendizaje Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos) Planes institucionales Innovaciones aisladas Red de instituciones escolares Proyecto educativo institucional (escuela) Enfoque sectorial e intra-escolar Ministerio de Educación Estado	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo Aprendizaje Inter.-generacional y entre pares Educación escolar y extra-escolar Educación formal no formal e informal Agentes educativos (incluye a los profesores) Los agentes educativos como agentes de cambio Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje Visión sistémica y unificada del sistema escolar desde preescolar hasta la universidad) Planes y alianzas Inter.-institucionales Redes de innovaciones educativas Red de instituciones educativas Proyecto educativo comunitario Enfoque Inter.-sectorial y territorial Varios Ministerios Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Hacer realidad una comunidad profesional de aprendizaje exige considerar el aprendizaje como elemento clave por parte de la organización. Desde este punto de vista,

preocupan las formas que puedan adoptar su organización y desarrollo, si queremos que se constituyan en medios efectivos que permitan mejorar a las organizaciones y a las personas ampliando su bagaje cultural, personal y profesional.

Sea cual sea la concreción, lo cierto es que todas ellas participan de una serie de condiciones mínimas, como son (García, 2004:4):

- Situar a las personas en el centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a todos en igualdad de condiciones
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.

Si estas condiciones se dan, los beneficios pueden ser muchos, ya que:

- al utilizar el dialogo como eje central del proceso, se logra una mayor interacción y participación;
- la responsabilidad compartida favorece el que todos los miembros de la comunidad participen en el proceso de aprendizaje; y
- el conocimiento se entiende como dinámico y el proceso de su construcción como un proceso activo y colaborativo.

1.4. LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

En los ámbitos formales e informales, en la actividad laboral, en los centros educativos y universitarios, en la política, en los oficios, las «comunidades de práctica», han sido espacios de reflexión para personas que tienen el interés común de compartir sus conocimientos y aprendizajes con la finalidad de mejorar e innovar sus propias labores diarias o actividades más frecuentes. El compromiso interpersonal e intergrupar a través de la participación de los integrantes, y el dominio de una temática dada o de una habilidad cognitiva o motriz, son relevantes referentes que han contribuido a su consolidación a través de los años.

Diversos son los alcances y conceptos que se citan para definir lo que se denomina una comunidad de práctica. Algunos la definen como «...un conjunto de personas organizadas alrededor de una tarea común e interdependiente. Comparten un sentido de emprendimiento común, una involucración recíproca y un repertorio de respuestas compartidas» (Wenger, 1998).

Para el mismo autor, el aprendizaje cumple una significativa importancia para los miembros de la comunidad de práctica, implicando la participación, que tiene que ver con un proceso de ser participantes activos en las prácticas o comunidades sociales y de construir identidades relacionadas con estas comunidades (Wenger, 1998).

Una Comunidad de Práctica típica sería un grupo de personas de una misma empresa o con una misma especialización, que comparten conocimientos respecto a su trabajo y a las innovaciones que le afectan, en reuniones periódicas más o menos formales (Cornejo y Medina, 2003). Son grupos de personas que comparten la experiencia y pasión sobre un tema e interactúan voluntariamente y de manera continuada para profundizar su aprendizaje

Los principales elementos que sustentan y forman parte de una comunidad de práctica se muestran en la gráfica 2. Cabe señalar que para Wenger (1999), la comunidad se basa en los siguientes indicadores: relaciones mutuamente sostenidas; métodos compartidos para hacer cosas conjuntamente; flujo rápido de información; ausencia de preámbulos introductorios en las conversaciones; y conocimiento de lo que el resto sabe y puede hacer. Su dinamismo es muy alto, con cambios constantes entre sus miembros y el tipo de conocimientos y prácticas que las caracterizan, siendo el aprendizaje y el desarrollo de conocimiento algo inherente en sus dinámicas (Hislop, 2005).

Gráfica 2: Componentes de una comunidad de práctica.



Las comunidades de práctica pueden considerarse también una red de personas, utilizando indistintamente los mismos términos. Sin embargo, algunos autores (Cummings y van Zee, 2005, Müller-Prothmann, 2006, Wenger y Snyder, 2000) establecen diferencias entre esos conceptos. La distinción se centra en los límites, desde el punto de vista de la interacción social y de la pertenencia, que son inexistentes en el caso de las redes.

El cuadro 4 delimita algunas de las características que nos pueden ayudar a diferenciar entre términos próximos a las comunidades de práctica.

Cuadro 4: Tipos de estructuras similares a las CoP (a partir de Al-Hawamdeh, 2003; Hislop, 2005; Müller-Prothmann, 200; Wenger y Snyder, 2000)

Forma de organización	Propósito	Afiliación	Cohesión	Perdurabilidad
Comunidad de Práctica	Desarrollar las capacidades de sus miembros; construir e intercambiar conocimientos	Autoselección	Pasión, compromiso, identificación con el conocimiento experto del grupo	Hasta que desaparezca el interés en mantener la comunidad

Forma de organización	Propósito	Afiliación	Cohesión	Perdurabilidad
Grupo de interés	Compartir conocimiento, aprender, crear conocimiento	Implicación voluntaria y abierta	Compromiso e identificación con el objeto de interés	Hasta que desaparezca el interés
Grupo de trabajo formal	Proporcionar un producto o servicio	Afiliación formal	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización
Equipo de proyecto o Comunidad de objetivo	Cumplir con tareas específicas	Asignación formal (por un directivo senior)	Hitos y objetivos del proyecto	Hasta que se complete el proyecto
Red formal	Cumplir con tareas específicas en un determinado dominio de conocimiento	Asignación formal (por un directivo senior)	Requerimientos laborales y objetivos comunes	Hasta la próxima reorganización o hasta que se complete la tarea
Red informal	Intercambio de conocimientos en un determinado dominio de conocimiento	Implicación voluntaria (colegas, amigos, conocidos, etc.)	Necesidades mutuas e interés individual	Hasta que los integrantes pierdan el interés en estar conectados

Estructuras y procesos tan cercanos pueden llevar, en muchos casos, a confundir la terminología y, en otros, a reproducir errores de interpretación. Por eso, nosotros hablamos de Comunidades de Práctica Profesional (CoP, en adelante), para insistir en que no sólo se trata de grupos de profesionales sino también de un interés común (analizar las prácticas profesionales).

Es precisamente el intercambio profesional el que obliga a establecer estrategias de relación adecuadas y justifica también el que pensemos y focalicemos su actividad en la resolución de problemas prácticos y en la generación productos que permita dar a conocer y diseminar el conocimiento elaborado.

Bajo esta perspectiva, no es extraña la rápida vinculación de las CoP con las estrategias y procesos de Creación y Gestión del Conocimiento Colectivo (CGCC, en adelante), que facilitan integrar los conocimientos y los aprendizajes de los profesionales

en sus prácticas sociales, sin tratarlos como procesos aislados y ajenos a la cotidianidad. Asimismo, considerar que la creación y gestión del conocimiento compartido no depende sólo de la naturaleza del mismo sino de otros elementos básicos como son una identidad y valores compartidos. Si estos elementos están presentes, los procesos de conocimiento se facilitan y la comunicación del conocimiento tácito se simplifica, ya que su existencia genera las condiciones sociales y de confianza necesarias para la creación y gestión de conocimiento.

Así, la CGC se considera una estrategia clave para promover el cambio y la innovación en cualquier tipo de organización. Como dice Harris (2008: 219), «la gestión del conocimiento humano es una dimensión crítica para la supervivencia organizativa», y, como ya sugería Choo (1998), las innovaciones organizativas germinan de las semillas del conocimiento tácito, y es precisamente la CGCC la que nos permite potenciar y aprovechar esa germinación. Más aún, diversos estudios, tanto en el ámbito empresarial como en el de las administraciones públicas, confirman que la creación de redes y comunidades fomenta los procesos de creación de conocimiento colectivo y de desarrollo profesional (Klein, Connel y Meyer, 2005; Leinonen y Järvelä, 2006; Zang y Watts, 2007; Schenkel y Teigland, 2008; Jeon, Kim y Koh, 2011; Ragachari, 2011; entre otros).

Bajo los propósitos mencionados, el tipo de relaciones que se establecen entre la CoP y la organización son muy variadas y pueden ir desde una falta absoluta de reconocimiento de la misma por parte de la organización hasta su institucionalización total (Despres y Chauvel, 2000). En cualquier caso, la integración de las CoP en las organizaciones implica la consideración de los cuatro desafíos propuestos por McDermott y O'Dell (2001):

- **Gestión.** Se debe centrar en aspectos importantes para la organización y sus miembros, en encontrar un miembro respetado de la organización para coordinar la comunidad y en asegurar que las personas disponen de tiempo y predisposición para participar y basar la comunidad en los valores centrales de la organización.
- **Comunidad.** Incluye implicar a líderes claves; desarrollar relaciones personales entre los miembros y desarrollar un grupo nuclear apasionado / altamente implicado; crear foros para pensar juntos y sistemas para compartir información.
- **Tecnología,** que facilita el acceso y las contribuciones a la comunidad.
- **Personal,** que genera un diálogo real sobre temáticas importantes y actuales.

De todas formas y a pesar de las posibles dificultades, las CoP son rápidamente integradas en la gestión y diseño organizativo, al proporcionar un nuevo enfoque para

el tratamiento del conocimiento en las organizaciones, centrado en las personas y las estructuras sociales, que permite que los miembros de la organización puedan aprender unos de otros. Wenger (2007) nos comenta algunas de las características que explican el interés de las organizaciones en las CoP, como medio para el desarrollo de capacidades estratégicas:

- Permiten que los practicantes asuman una responsabilidad colectiva en la gestión del conocimiento que necesitan, reconociendo así que, si disponen de la estructura adecuada, se encuentran en la mejor situación para hacerlo.
- Crean un enlace perfecto entre aprendizaje y rendimiento, ya que las personas que forman parte de las mismas también son miembros de otras unidades organizativas.
- Los participantes pueden abordar tanto los aspectos dinámicos y tácitos de compartir y crear como los aspectos más explícitos.
- No están limitadas por estructuras formales. Las conexiones entre sus miembros están por encima de los límites geográficos y organizativos.

También, hemos de considerar que, actualmente, la mayoría de estas redes o comunidades se desarrollan y tienen lugar en entornos «virtuales» (Graham, 2007; Allan y Lewis, 2006; Jameson y otros, 2006; Rosmalen y otros, 2006; Wei y Chen, 2006). Y es que la tecnología facilita una comunicación síncrona y asíncrona en función de las necesidades de los usuarios. Los *network-based-organizing*, *virtual working*, *dispersed working* y *collaborative work*, entre otros, son conceptos y propuestas ampliamente conocidas y utilizadas para referirse a formas contemporáneas de organización con un uso intensivo de las TIC.

Algunas características de estas comunidades virtuales son:

- Sólo son factibles en el ciberespacio, en la medida en que sus miembros se comunican en un espacio creado con recursos electrónicos.
- Su modelo de organización es horizontal, sin estructuras verticales, dado que la información y el conocimiento se construye a partir de la reflexión conjunta.
- Comparten un espacio a construir, ya que son los participantes, con sus variados y variables intereses, metas y tareas, los que dan sentido a la comunidad.
- Sus miembros comparten un objetivo, interés, necesidad o actividad que es la razón fundamental constitutiva de la misma comunidad. Asumen, además, un contexto, un lenguaje y unas convenciones y protocolos.

- Sus miembros asumen una actitud activa de participación e, incluso, comparten lazos emocionales y actividades comunes muy intensas.
- Sus miembros poseen acceso a recursos compartidos, y a políticas que rigen el acceso a esos recursos.
- Existe reciprocidad de información, soporte y servicios entre sus miembros.

En el caso concreto de la CGCC, los proyectos más conocidos y exitosos han implicado la utilización de intranets, data warehouses, decision support tools y groupware, entre otros. No obstante, debemos ser cautelosos con el uso que hacemos de estas TIC, si no queremos pervertir la utilidad y sentido de los procesos de CGCC ante la falta de modelos contrastados y de procedimientos de trabajo validados.

Finalmente, debemos tener presente que el desarrollo efectivo de una CoP implica el dominio teórico y práctico de procesos para la medición, creación y difusión del conocimiento individual y colectivo y la participación de diversos agentes con una clara delimitación de responsabilidades que garantice el correcto desarrollo de dichos procesos y, por tanto, el éxito de la estrategia de la CoP y de la estrategia de CGC.

1.5. A MODO DE CIERRE

La implantación y desarrollo de comunidades formativas de aprendizaje supone, más allá de considerar los elementos constitutivos señalados en anteriores apartados, también una apuesta por modos progresivos de actuar. Al respecto, nos parece importante resaltar dos aspectos del funcionamiento de las organizaciones ligados a la experiencia que tratamos: a) la actuación de los promotores y dinamizadores de las comunidades de práctica profesional deben ser las propias de un agente de cambio; y b) el proceso de intervención y cambio debe de estar impregnado de un compromiso ético.

Todo proceso de cambio exige la implicación de diferentes profesionales que pueden actuar como dinamizadores del cambio o como destinatarios del mismo. Surge así el agente de cambio como el profesional que capitaliza las acciones que pueden promover y dirigir el cambio. Más allá de la necesaria implicación de todos los efectivos de la organización, precisamos de una figura que sea capaz de canalizar toda la información que se produce, conozca el sistema organizacional, los umbrales de tolerancia, las alianzas formales y conexiones, la credibilidad de la mayor experiencia y autoridad y otros factores decisivos en los procesos de cambio.

El agente de cambio, que puede contar o no con asesoramiento externo, actúa sobre la estructura, tecnología, ambiente o las personas para facilitar la implantación del

cambio deseado. La actuación sobre las personas refuerza su rol facilitador del cambio. Cabe proporcionar a las mismas información, consejos, acompañamiento y otras acciones (participación, apoyo ante las dificultades, motivación,...) dirigidas a que tomen conciencia sobre el cambio a realizar y las necesidades del mismo.

Es indudable que la acción del agente de cambio se potenciará si existen condiciones adecuadas; algunas de ellas podrían hacer referencia a: una cultura que valora el cambio como positivo, la existencia de mecanismos dirigidos a la implicación de las personas (comunicación positiva y constante, motivación, refuerzos positivos, atención a las ansiedades del grupo...) y una planificación que prevea acciones para vencer las resistencias (acompañamiento, formación, asesoramiento, recursos,...). Su actuación deberá, sobre todo, primar la visión global sobre la atención exclusiva a problemas concretos, liderar y no sólo gestionar y aprender de los errores de la práctica.

La preocupación ética es una realidad permanente pero de reciente debate y es motivo de diferentes planteamientos (véase Sonn, 2003) aplicados al campo organizativo y educativo. La ética que buscamos y de la que hablamos no sólo debe de abarcar la actuación de las personas sino la acción de la organización e incluso su compromiso con problemas universales. También, se debe de referir tanto las situaciones presenciales como virtuales, no sea que caigamos en un relativismo en función del medio de comunicación.

Desde la consideración organizacional, se entienden las organizaciones como espacios sociales donde, además de ser portadores de valores, se puede actuar en la configuración de nuevos valores y formas de hacer que den sentido a lo que hasta el momento se realiza. Se trata de considerar tanto la ética personal como la ética organizacional.

Para Cortina (1996:102) el liderazgo moral es constructor de instituciones, cuyas relaciones se estructuran en torno a valores como la justicia, la reciprocidad, la cooperación o la creatividad. Habla de la organización como un verdadero espacio ético en el que «colaboran un grupo de personas que comparten su tiempo proponiéndose unas metas comunes y generando un ethos que les otorga una diferenciada identidad» (1996:95).

El compromiso ético supone, entre otras cosas, un compromiso político, códigos de conducta eficaces, transparencia en las realizaciones, compromiso con los valores. Cabe también considerar que la ética en las organizaciones es una dimensión del conjunto más amplio que sería la ética cívica.

Subyace en la propuesta la idea de promover una organización ética y responsable socialmente. Conseguirlo exige, al mismo tiempo que se promueve la mejora técnica

y se implementan las estrategias adecuadas, el fortalecimiento de los comportamientos éticos, rechazando la idea de que la organización es algo neutro.

Debemos rechazar así a aquellas organizaciones que no miden ni consideran los efectos de sus decisiones sobre las personas y la sociedad, sólo piensan en sí mismas y obvian su condición de realidades sociales. Debemos criticar a las organizaciones que se destruyan a sí mismas, provocan daño a sus miembros y a la comunidad que precisa de sus servicios, efectos ligados, muchas veces, a los efectos del pragmatismo, la gerencia amoral y la trasgresión de principios éticos.

Recuperar el sentido ético de las organizaciones o que prevalezcan las reglas sobre el contenido nos parece por tanto fundamental a la hora de concretar y desarrollar los planteamientos relacionados con el trabajo colaborativo de los profesionales. Esta reivindicación de los por qué sobre el qué hacemos supone también una vuelta a la dimensión humana de las organizaciones y con ello a la consideración de las personas (con sus sentimientos, actitudes, intereses y perversiones) como parte activa y directa de su éxito, incluyendo tanto preocupaciones externas (condiciones de trabajo) como procesos internos (las personas como totalidad).

Reivindicamos, por tanto una nueva manera de hacer y gestionar las organizaciones, que, además de enfatizar en la mejora técnica de los procesos, comporte una preocupación por los valores subyacentes y por la ética aplicada. El reto no es fácil si consideramos el efecto que sobre ellas está teniendo la compleja realidad actual.

Por último, asumir institucionalmente compromisos de profesionalización, potenciar estructuras para el trabajo cooperativo y generar estrategias para el trabajo colectivo es un reto personal e institucional, pero no será posible sin modificar las actuales condiciones, macro y microestructurales, que no siempre se dan, donde se mueven.

2. La creación de comunidades de práctica profesional

Carme Armengol Asparó

María Navarro Casanovas

Paulino Carnicero Duque

2.1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la idea de que las *Comunidades* (virtuales o presenciales) *de Práctica Profesional* (en adelante, CoP) son grupos humanos organizados, estructuras sociales a las que se llega a través de un proceso de construcción social y producto del trabajo colaborativo entre los diferentes miembros que en ellas se integran.

Se trata de ofrecer al lector una propuesta de las etapas de desarrollo por las cuales suele pasar una CoP, el denominado Ciclo de vida de las CoP, (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001), desde su inicio y creación hasta que la CoP se considera consolidada. También se presentan indicadores de cada una de las etapas que facilitan información y pistas a los miembros que integran la CoP, para reflexionar y observar en qué fase del proceso se encuentran, así como indicaciones para ayudar a su mejor desarrollo.

El capítulo se estructura formalmente en tres apartados:

- En el primer apartado, *Del trabajo en grupo a la CoP*, se presentan y describen algunos elementos de referencia sobre los procesos de gestación de los grupos de trabajo, incidiendo en las ventajas y razón de ser del trabajo en equipo y delimitando las características genéricas de las CoP, presenciales y virtuales.

- El segundo apartado, *Fases de las CoP*, presenta las aportaciones de diversos estudiosos del tema sobre el ciclo de vida que recorren las CoP, detallando las características estructurales y funcionales propias de cada una de las diversas etapas evolutivas. En este sentido, presentamos una propuesta propia de fases, contextualizada a nuestro entorno específico y cuatro aspectos que entendemos permiten abordar un

análisis funcional del desarrollo de una CoP: composición, finalidad, condiciones y funcionamiento.

- En el tercero y último apartado, *Indicadores que nos permiten explorar en qué fase se encuentra la CoP*, se presenta una propuesta estructurada de indicadores que resultarán de utilidad para que las diferentes personas y roles participantes en una CoP puedan realizar análisis diagnósticos sobre su concreta situación de desarrollo y aplicar medidas de avance y mejora.

2.2. DEL TRABAJO EN GRUPO A LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Desde siempre, el ser humano se ha comunicado e interactuado con sus semejantes de modos muy diversos. Dada su naturaleza social, después de sucesivas transformaciones, se ha organizado grupalmente de manera natural para afrontar los problemas de la vida diaria e ir evolucionando hasta construir sociedades cada vez más complejas como es la que vivimos hoy. La compleja sociedad actual está compuesta por múltiples organizaciones e instituciones, muy heterogéneas en cuanto a su propia naturaleza y finalidades, que realizan actividades dirigidas, con carácter general, a la producción de bienes y productos, a la prestación de servicios, a la obtención de beneficios mutuos mediante la cooperación o a canalizar los diversos intereses sociales y asociativos de las personas.

En este sentido, aunque el término de Comunidades de Práctica (CoP) sea más o menos reciente, la experiencia del ser humano para colaborar según afinidades y grupos de interés, no lo es (Wenger y Snyder, 2000).

Cabe situar la razón de ser y el origen de los grupos y organizaciones en el mismo momento histórico en que las personas, para afrontar sus problemas y satisfacer sus necesidades, toman conciencia de la superioridad de las soluciones conjuntas y coordinadas frente a las actuaciones individuales, que están sometidas a mayores limitaciones inherentes a la propia naturaleza humana.

Las primeras formas de cooperación para la obtención de objetivos comunes se constituyen, pues, en instancias de organización del trabajo muy elementales y orientadas, sin duda, a la satisfacción de las necesidades primarias, basándose inicialmente en los «grupos primarios» y, sólo posteriormente, en los «grupos secundarios» de individuos.

Si partimos de la idea de proceso, podríamos convenir que las CoP tienen su origen en el trabajo en grupo. Así, Rodríguez-Gómez caracteriza a los grupos como una forma de organización que tiene por finalidad proporcionar un producto o servicio y apunta a

que los grupos tienen más bien un tipo de afiliación formal, en base a requerimientos laborales y objetivos comunes (2011:45), pudiendo hablar más bien de grupos de trabajo.

Robbins (2004) por su parte, y a diferencia de Rodríguez-Gómez, define a un grupo en un sentido más amplio, como dos o más individuos interactuantes e interdependientes, unidos para alcanzar determinados objetivos específicos y los clasifica tanto en formales como informales. El mismo autor señala que los grupos formales se definen por su estructura organizacional, ya que tienen determinadas funciones de trabajo designadas. En ellos, el comportamiento está establecido por las metas organizacionales y la actividad está dirigida hacia su cumplimiento. Por el contrario, los grupos informales son alianzas que no están estructuradas desde el punto de vista estructural ni las determinan las organizaciones. Dichos grupos son formaciones naturales creadas en el ambiente de trabajo, que surgen como respuesta a la necesidad de contacto social (Robbins, 2004: 257-260).

Podemos decir entonces que un grupo es una pluralidad de individuos que se relacionan entre sí y que comparten la idea de perseguir un objetivo en común que les ayude a conseguir sus finalidades de manera más efectiva que si actuaran de forma individual.

No obstante, el grupo no estructurado, como primera manifestación del afán colectivo, parece no dar una respuesta adecuada a las demandas de actualización e innovación que permitan conciliar las metas de eficacia con los anhelos de satisfacción personal. Por eso, los equipos de trabajo, bajo diversas denominaciones y estructuras (equipos de soluciones de problemas, círculos de calidad, comunidades de aprendizaje, comunidad de intereses, etc.) han aparecido en diversos ámbitos organizacionales con el propósito de enfrentar el riesgo de un entorno pleno de incertidumbre y de responder, paralelamente, a las necesidades de los individuos. El equipo de trabajo, como una manifestación más completa al trabajo colectivo del grupo, surge como la unidad básica de la colaboración en las organizaciones actuales y del futuro próximo.

Así, un equipo de trabajo deviene una entidad social organizada y orientada hacia la consecución de una tarea en común. Lo compone un número determinado de personas, que adoptan e intercambian roles y funciones con flexibilidad, de acuerdo con determinados procedimientos, y que disponen de habilidades para manejar su proceso socio afectivo en un clima de respeto, confianza y colaboración.

También podemos acotar el equipo de trabajo como una forma especial de organización que se centra, principalmente, en la ayuda mutua entre profesionales. Pero, además de posibilitar el intercambio de conocimiento, es determinante en las relaciones humanas, pues motiva al grupo a buscar de forma conjunta los objetivos determinados, logrando la sinergia que les permitirá llegar más rápido y mejor a las metas deseadas.

Así, el trabajo en equipo, en tanto que modalidad de articular las actividades de un grupo humano en torno a un conjunto de fines, de metas y de resultados a alcanzar, se caracteriza porque:

- Implica interdependencia activa entre los integrantes de un grupo que comparten y asumen una misión de trabajo.
- Valora la interacción, la colaboración y la solidaridad entre los miembros, así como la negociación para llegar a acuerdos y hacer frente a los posibles conflictos.
- Exige una comunicación fluida entre las personas, basada en relaciones de confianza y de apoyo mutuo.
- Se centra en las metas trazadas y favorece los aspectos sinérgicos.

En el caso de las comunidades de práctica, son también grupos de personas estructurados que, de acuerdo con Wenger (1999), forman parte de un proceso de aprendizaje colectivo en un dominio compartido de esfuerzo humano, donde nuevos miembros entran e intentan adquirir prácticas socioculturales de una comunidad. La idea de «comunidad» deriva su cohesión desde la construcción conjunta de una cultura cotidiana formada por normas de comportamiento, rutinas, reglas y, desde un propósito compartido (Riel y Polin, 2004:18). Así, las comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor, por lo que interactúan regularmente (Wenger, 2007:1); son parte integral de nuestras vidas diarias y su naturaleza es de carácter tan informal y tan generalizado que raramente se centran exclusivamente en algo muy específico. No obstante, no todas las comunidades son Comunidades de Práctica (CoP). Para que sean CoP, es necesario que presenten y articulen las tres características principales y distintivas de las CoP (Wenger, 2004, 2007; Tompkins, 2007):

- El Dominio: Su identidad queda definida por un «dominio de interés compartido/competencia común».
- La Comunidad: Personas que persigan o compartan dicho dominio de interés a través de la participación en actividades y discusiones conjuntas. La información es abiertamente compartida, poniendo el acento en la construcción de relaciones que permitan desarrollar habilidades en los miembros para que aprendan el uno del otro.
- La Práctica: Además del «interés», los miembros han de ser practicantes de dichos intereses sobre el dominio que funciona para desarrollar y compartir recursos. Desarrollan un repertorio compartido de prácticas y recursos (experiencias, historias, herramientas, modos de actuar, etc.).

Wenger, Brown, Snyder son algunos de los diversos autores que en estas dos últimas décadas han ido profundizando en el concepto de CoP. Sandra Sanz (2010) recoge sus aportaciones (cuadro 1) y después de analizarlas y desgranarlas propone una definición a partir de la cual nosotros hemos acuñado la nuestra, utilizándola de punto de partida para desarrollar nuestra investigación. Así, entendemos que una CoP es:

«un grupo de personas que desempeñan la misma actividad o responsabilidad profesional, que preocupados por un problema o situación común o movidos por un interés compartido profundizan en el conocimiento y pericia del asunto a través de una interacción continuada, con la finalidad de resolver el problema, dar respuestas a las situaciones y/o aprender y profundizar en el conocimiento del asunto que les atañe.»

Se sobreentiende por la definición que estas comunidades de práctica serán de práctica profesional cuando este grupo de personas analice y profundice sobre temáticas de su entorno laboral y profesional. Si son personas que desempeñan la misma actividad (jugar a bolos, escuchar música, mirar las estrellas, por decir algo que puede ser lúdico y ajeno al ámbito profesional) entendemos que no pueden considerarse comunidades de «práctica profesional», aunque compartan un interés común.

Cuadro 1. Caracterización sintética de algunas estructuras organizativas
(Sanz, 2010:115)

	Tipo de Liderazgo	Factor de Cohesión	Tamaño	Virtualidad	Calendario de Reuniones	Limitación Temporal
Grupo Formal de Tarea (o equipo funcional)	Formal	Tarea a realizar	13 / 16 personas	Mínima	Frecuente	Hasta la próxima reorganización
Equipo de Solución de Problemas	Delegado	Problema a solucionar	8 / 12 personas	Parcial	Muy Frecuente	Hasta que soluciona el problema
Equipo Multidisciplinar	Delegado	Procesos a mejorar	8 / 12 personas	Parcial	Muy Frecuente	Hasta que se mejora el proceso

	Tipo de Liderazgo	Factor de Cohesión	Tamaño	Virtualidad	Calendario de Reuniones	Limitación Temporal
Equipo Virtual	Delegado	Tarea a realizar	15 / 30 personas	Total	Prácticamente Inexistente	Hasta la próxima reorganización
Comunidad de Aprendizaje	Moderador Dinamizador	Aprendizaje	20 / 25 personas	Total	Inexistente	Hasta que se han adquirido los conocimientos
Comunidad de Interés	-----	Interés	100/500 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés
Comunidad de Práctica	Moderador Dinamizador	Compartir praxis profesional	50 / 80 personas	Total	Inexistente	Mientras dure el interés y el compromiso de sus miembros

La CoP será virtual (CoPV) cuando la comunicación se realice en un porcentaje muy elevado mediante soportes *on-line*, estén o no alejados geográficamente los diferentes componentes del grupo de personas. Las CoPV utilizan la tecnología de redes, especialmente Internet, para establecer la comunicación y vehicular la colaboración entre sus miembros, traspasando barreras geográficas y zonas horarias, en contraste con las comunidades tradicionales o físicas. Las comunidades virtuales se identifican con una idea o tarea, en vez de identificarse con un lugar. (Johnson, 2001: 45-60).

Los intercambios *on-line* son tan reales como los intercambios presenciales. Como apuntan Shumar y Renninger (2002), el concepto de comunidad adquiere nuevos significados al asociarse con el de virtualidad. De acuerdo con estos autores (*op. cit.*, p. 1-2), «las comunidades virtuales implican una combinación de interacción física y virtual, de imaginación social y de identidad. Pueden distinguirse de las comunidades físicas, en que permiten ampliar el alcance de la comunidad y en que los individuos pueden construir sus comunidades personales.»

2.3. FASES DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Debe entenderse, como ya se ha apuntado anteriormente, que una CoP o una CoPV es una realidad social dinámica y, como si de un ser vivo se tratase, nace, se desarrolla y al final muere con la disgregación de sus miembros o la estructura que los sustentaba, al igual que pasa con cualquier otra categoría de equipos de trabajo.

En general, los equipos pasan por un proceso constitutivo y de desarrollo del propio grupo que recorre una serie de fases muy similares en los diferentes casos. Las fases por las que pasan los diferentes equipos de trabajo y las funciones a desarrollar por las personas coordinadoras, se presentan en el cuadro 2:

Cuadro 2. Fases y actuaciones en un equipo de trabajo

FASES DE DESARROLLO DE UN EQUIPO DE TRABAJO	ACTUACIONES A IMPLEMENTAR
Constitutiva	Creatividad
Organizativa	Dirección
Crisis	Control
Burocrática	Coordinación
Participativa	Delegación

Específicamente, muchos autores han definido ya las diferentes etapas por las que pasa o se desarrolla una CoP. Concretamente Perez-Montero y Martínez (2008) nos definen las siguientes fases:

1.^a Fase Proto-Comunidad de Práctica: grupo de gente entusiasta sin que exista transferencia de conocimiento.

2.^a Fase Comunidad de Práctica Desarrollada: equipo de trabajo en el que se da transferencia de conocimiento e intercambio de información de forma presencial.

3.^a Fase Comunidad de Práctica Consolidada: miembros activos que comparten calendario de reuniones presenciales, con la presencia de un moderador con responsabilidades específicas y con la introducción de las nuevas tecnologías para establecer intercambios a través de estrategias virtuales.

4.^a Fase Comunidad de Práctica Madura: comunidad altamente consolidada, invisible e integrada en los procesos diarios que se convierte en una parte importante del ADN de la organización.

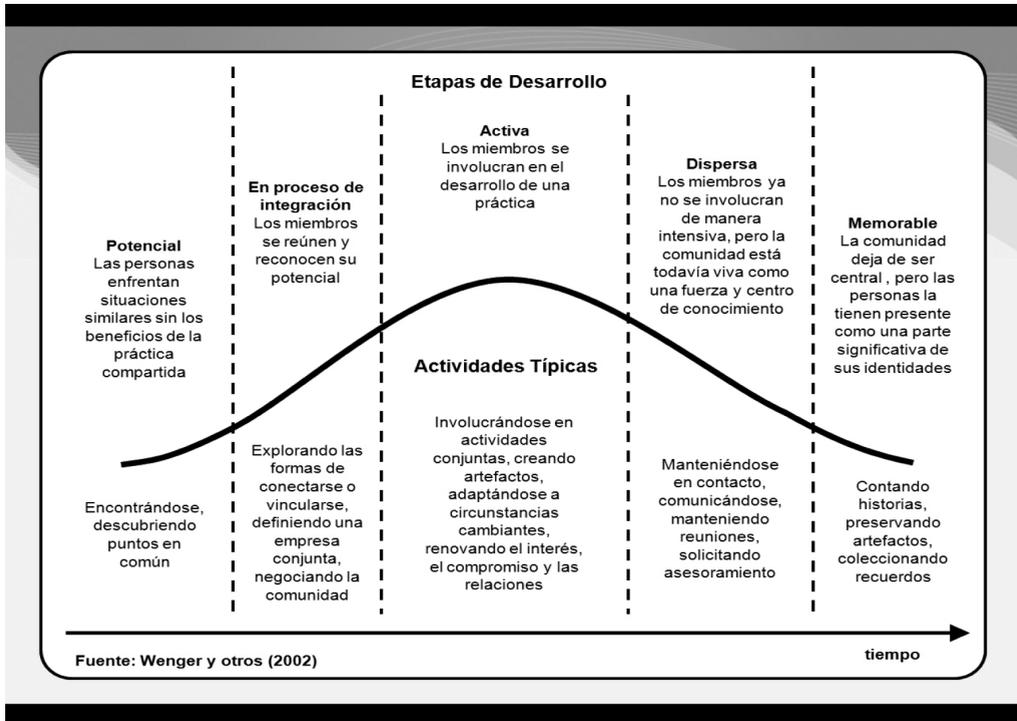
Gongla y Rizzutto (2001) también han abordado el tema aportando otra clasificación (cuadro 3) que añade nuevos matices a la anterior y que resulta muy útil para determinar las fases de maduración y desarrollo de una CoP.

Cuadro 3. Etapas de Evolución de una CoP (Gongla y Rizzutto; 2001:845-846)

	Estado Potencial	Etapas de Construcción	Etapas de Motivación Compromiso	Etapas Activa	Etapas de Adaptación
Definición	Una comunidad se está formando	La comunidad se define a sí misma y formaliza sus principios operativos	La comunidad ejecuta y mejora sus procesos	La comunidad entiende y demuestra los beneficios de la gestión del conocimiento y del trabajo colectivo de la comunidad	La comunidad y la organización (es) que la soporta están utilizando el conocimiento para obtener ventaja competitiva
Funciones fundamentales	Conexión	Memoria y creación de contexto	Acceso y aprendizaje	Colaboración	Innovación y generación

Wenger y otros (2002) también establecen unas etapas de desarrollo en relación a la evolución que pueden tener las CoP's e introducen un nuevo concepto en relación a las actividades típicas que se dan en cada una de las etapas.(Gráfica 1)

Grafica 1. Etapas de desarrollo y actividades típicas en una CoP (Wenger y otros 2002)



Las aportaciones anteriores, aunque con matices propios en cada una de ellas, resultan en esencia muy similares. Cabe destacar la tipificación que realizan Wenger y otros (2002) de las actividades de los integrantes de una CoP, en tanto en cuanto identifican las conductas que desarrollan en relación a los objetivos pretendidos y, también, sobre su propia vinculación con el grupo y las dinámicas de interacción que se desarrollan.

Evidentemente, las diferentes propuestas sobre las etapas y el ciclo de vida de las CoP's no son inmutables ni inalterables, sino que dependen de muchos factores relativos a su propia naturaleza y a su contexto. No todas las CoP's pasan de manera idéntica por las diferentes etapas y no todas recorren el mismo ciclo de vida. No obstante, considerar las etapas o fases generales de su gestación y desarrollo aporta un marco conceptual, analítico y funcional que, creemos, resulta de gran utilidad práctica.

Analizadas y revisadas las propuestas de los autores presentadas en este mismo apartado, contextualizadas a nuestro entorno específico de estudio, con afán simplificador

y de eficacia, nos decantamos por establecer tres fases o etapas en relación al nivel de desarrollo (entendemos que una etapa más desarrollada, comprende a la anterior), de las CoPs:

✓ *Fase de gestación* (a): personas motivadas por compartir espacios de reflexión que se enfrentan a situaciones similares y que descubren puntos de interés común. Se da un intercambio de información fluida. No existe reparto de responsabilidades ni métodos de trabajo definidos.

✓ *Fase de desarrollo* (b): personas que exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que se encuentran en el proceso de consensuar métodos de trabajo, establecer responsabilidades o roles, negociar objetivos comunes y procesos de funcionamiento. Se empieza a dar transferencia de conocimiento.

✓ *Fase de consolidación* (c): miembros involucrados en su desarrollo profesional, que comparten actividades y tareas, que comparten métodos de trabajo, que se adaptan a circunstancias cambiantes con el propósito de mejora, que tienen roles establecidos con responsabilidades específicas cuyo funcionamiento está integrado en los procesos diarios. (Según nuestra definición una CoP debería estar en esta fase). Los miembros de este grupo son capaces de crear conocimiento.

Delimitado el concepto y descritas las fases generales que, para nosotros, se pueden dar en el desarrollo de una CoP, caracterizamos cada una de dichas fases. Para ello, revisamos someramente los elementos básicos y la especificidad que, a nuestro entender, hacen a una CoP el serlo. El funcionamiento y la vida de una CoP se relaciona fundamentalmente con los factores constituyentes (los objetivos o finalidades, las relaciones interpersonales y las metodologías que conforman el funcionamiento) y con las consiguientes funciones que se desarrollan en su seno (la de producción, la de facilitación y la de regulación). En torno a cada uno de esos factores y funciones, se pueden dar situaciones graduales que oscilan en un continuo como si de dos polos opuestos se tratara.

1. Los objetivos y finalidades o la función de producción. Los objetivos pueden estar definidos con claridad o bien definidos de forma vaga e imprecisa; pueden ser compartidos o no compartidos; interpretados unívocamente o interpretados equívocamente; factibles o irrealizables; coherentes con los medios disponibles o utópicos.

2. Las relaciones interpersonales o función de facilitación. En cuanto a las relaciones interpersonales, pueden basarse en la confianza entre las personas o en la desconfianza; pueden ser unas relaciones en las que se produzca la aceptación de la crítica o el rechazo; la actitud abierta o la actitud cerrada, una cierta «impermeabilidad»; la expresión libre de los sentimientos; la empatía o la desconsideración de la realidad ajena.

3. La metodología de funcionamiento o regulación de la actividad. En relación a las metodologías que conforman el funcionamiento, pueden darse también situaciones que fluctúan entre dos polos opuestos: se planifica la tarea con rigor y flexibilidad o se improvisa continuamente; se efectúa el seguimiento de los acuerdos o se olvida el control de los acuerdos; se cumplen los compromisos (tareas encargadas, «deberes» que se acuerdan en el grupo) o se incumplen; se varían los roles con frecuencia razonable o los roles son invariables; etc.

En suma, la funcionalidad de una CoPV implica la existencia de un objetivo, una finalidad o una meta común; un grupo de personas comprometidas con ella; un grupo de personas con vocación de trabajar en forma asertiva y colaborativa; un reto explícito generador de intereses movilizadores y de motivaciones aglutinantes; la construcción de un espacio definido por un saber-hacer colectivo (espacio donde se pueden identificar situaciones problemáticas, juzgar oportunidades, resolver problemas, decidir acciones, llevarlas a cabo y evaluarlas); una comunicación fluida entre los miembros del grupo y su entorno; una instancia efectiva de actividad; y una red de conversaciones, comunicaciones e intercambios que contribuyen a concretar una tarea.

En base a esas características establecemos 4 aspectos a considerar que permiten la estructuración de las diversas situaciones posibles y que contempla las condiciones mínimas desde el albor de su creación hasta la fase que es considerada óptima y consolidada y que reúne todas las características descritas por la literatura y para considerarla una CoPV.

a. *La Composición.* En este apartado se identifican los profesionales que se disponen a constituir una CoPV y los grados que se establecen respecto a la situación mínima que se puede dar: desde que sólo une a los participantes una actividad laboral común, hasta que el profesional interviene en la CoP con compromiso institucional.

b. *La Finalidad.* Pretende establecer la graduación atendiendo no sólo a cubrir la necesidad quizá imperiosa de compartir intereses profesionales, hasta que, consolidado el grupo de participantes, se genera conocimiento y se dan las circunstancias idóneas que permitan la retención de talento.

c. *Las Condiciones.* Describen las diversas situaciones en gradación de menos a más, situando el primer eslabón en tener claros los objetivos que se persiguen, pero llegando a una situación óptima en el momento en que sus componentes, pasando ya por el proceso de generar conocimiento, lo difunden y hacen partícipes de los resultados a otros miembros de la profesión no incluidos en la comunidad.

d. *El Funcionamiento.* Se desarrolla cuando aspectos generadores de éxito, como la existencia de un liderazgo claro y delimitado de aquellos miembros imprescindibles

para motivar, dinamizar, gestionar o moderar la comunidad permite una regularidad en las acciones y un cumplimiento claro de los objetivos fijados.

La observación y reflexión de la situación de cada uno de los cuatro aspectos enunciados nos da la posibilidad de distinguir entre una comunidad incipiente y otra más avanzada.

Poco a poco, los integrantes de la comunidad van pasando de una «participación periférica» a una «participación plena». (Lave y Wenger; 1991)

2.4. INDICADORES QUE NOS PERMITEN EXPLORAR EN QUÉ FASE SE ENCUENTRA LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Las CoP son un proceso en construcción social que, como decíamos, pasan por diversas fases. Cada una de ellas va incluyendo las características de las anteriores: la fase primera establece indicadores que ya la distinguen de otro tipo de comunidades o grupos afines, tanto en lo que respecta a su composición como a su finalidad; la fase dos incluye las características de la primera; y en la tercera fase se incluyen características de las dos fases anteriores tal y como se muestra en la tabla 3.

Identificar las fases permite ayudar a los miembros de una comunidad a situarse en la dirección al éxito, situación difícil para una comunidad que se inicia y que puede no tener aquellas características clave que convenimos en atribuir a la de fase tres y que describimos como factores de éxito para el buen funcionamiento y su eficacia. Los indicadores descritos permitirán un diagnóstico con posibilidades de desarrollo, tanto desde la no existencia de una CoP hasta iniciarla y detectar posibilidades de mejora.

Cuadro 4. Indicadores para el análisis de una Comunidad de Práctica

a) FASE DE GESTACIÓN
Personas motivadas por compartir espacios de reflexión que se enfrentan a situaciones similares y que descubren puntos de interés común. Se da un intercambio de información fluida. No existe reparto de responsabilidades ni métodos de trabajo definidos.
Indicadores de la fase de gestación
Composición: <ul style="list-style-type: none">• Profesionales de diferentes perfiles de una misma institución, o de diferentes instituciones, que ejercen sus tareas en un mismo ámbito de actividad laboral.• Somos profesionales con intereses comunes relevantes a la profesión.

<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir temáticas vinculadas con su práctica profesional. • Intercambiar experiencias profesionales ligadas a la reflexión y la búsqueda de alternativas. • Potenciar el desarrollo e identidad profesional. • Fomentar un clima abierto y positivo (colaboración, empatía, satisfacción,...) entre todos los participantes.
<p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene la intención de generar procesos de aprendizaje individual (indispensable pero no suficiente) como paso previo al aprendizaje grupal y colectivo. • Hay que mantener el interés y ampliar las expectativas.
<p>Funcionamiento:</p> <p>Todavía no se dan criterios de funcionamiento.</p>
<p style="text-align: center;">b) FASE DE DESARROLLO</p> <p>Personas que exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que se encuentran en el proceso de consensuar métodos de trabajo, establecer responsabilidades o roles, negociar objetivos comunes y procesos de funcionamiento. Se empieza a dar transferencia de conocimiento.</p>
<p>Indicadores de la fase de desarrollo</p>
<p>Composición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales con conocimiento o dominio de la temática que se desarrolla. • Profesionales con compromiso por la mejora del ejercicio profesional.
<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar las interacciones con los otros miembros. • Compartir conocimiento tácito y explícito en beneficio de la CoP. • Acceder a la pericia / conocimiento experto a través del intercambio. • Retener el talento de los miembros de la CoP.
<p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay que fomentar la calidad de las intervenciones con confrontaciones y reflexiones críticas. • Hay que disponer de un ambiente colaborativo y personal cohesionado con interés por integrar a todos los miembros. • Hay que generar confianza mutua entre los miembros • Hay que disponer de tiempo y predisposición para participar
<p>Funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se tiene un tejido comunicativo ágil • Se mantiene una regularidad comunicativa • Existen mecanismos de motivación para la participación • Hay normas básicas de comunicación y de participación compartidas

c) FASE DE CONSOLIDACIÓN
Miembros involucrados en su desarrollo profesional, que comparten actividades y tareas, que comparten método de trabajo, que se adaptan a circunstancias cambiantes con el propósito de mejora, que tienen roles establecidos con responsabilidades específicas cuyo funcionamiento está integrado en los procesos diarios. (Según nuestra definición una CoP debería estar en esta fase). Los miembros de este grupo son capaces de crear conocimiento.
Indicadores de la fase de consolidación
Composición: <ul style="list-style-type: none"> • Profesionales con participación activa en la mejora del ejercicio profesional • Profesionales con alta implicación en la institución • Profesionales con responsabilidad colectiva
Finalidad: <ul style="list-style-type: none"> • Generar productos, servicios o procesos nuevos relacionados con su campo profesional • Originan procesos de investigación e innovación relacionados con su campo profesional
Condiciones: <ul style="list-style-type: none"> • Deben existir objetivos claros y explícitos • Se debe desarrollar actividad colectiva que genere alianzas y ayudas mutuas • Se difunden los resultados, reflexiones o acuerdos • Se fomenta la implicación y el desarrollo de líderes clave
Funcionamiento: <ul style="list-style-type: none"> • Existen criterios para la toma de decisiones (tiempo, forma, etc.) • Existe un liderazgo claro y roles (dinamizador, gestor, moderador, participantes,...) bien definidos

Se diferencia con claridad el que la CoP sea «de facto» una comunidad virtual. Se da esta situación cuando confluyen junto con las características de las fases propias, aspectos que son imprescindibles y que repercuten en su funcionamiento. Características que si, en general, al conllevar el dominio y uso de herramientas tecnológicas, permiten muchas posibilidades, cuando se hace un uso habitual de chats, blogs, foros, wikis y se utilizan para compartir conocimiento con prontitud y agilidad.

Cuadro 5. Indicadores de la Comunidad de Práctica Virtual (CoPV)

La CoP Virtual (CoPV)
La CoP podrá ser virtual cuando la comunicación se realice en un porcentaje muy elevado mediante soportes <i>on-line</i> , estén o no alejados geográficamente los diferentes componentes del grupo de personas. Las CoPV utilizan la tecnología de redes, especialmente Internet, para establecer la colaboración entre sus miembros, traspasando barreras geográficas y zonas horarias.

Indicadores de la Comunidad VIRTUAL de Práctica Profesional

Funcionamiento:

- Se disponen de herramientas tecnológicas funcionales y de fácil acceso
- Se dispone de un dominio mínimo o aceptable de las herramientas tecnológicas involucradas
- Se dispone de metodologías de intercambio claras para compartir información (foros, chats, blogs, micro blogs, wikis, etc.)
- Se mantienen conexiones habituales entre los miembros por encima de los límites geográficos y organizativos
- Se tiene acceso a recursos compartidos

No se incluyen características de la fase final, cuando la CoPV desaparece, por considerar que el objetivo de los indicadores es intervenir para ofrecer posibilidades de mejora: apoyando una acción que se realiza y desde donde se sitúan, visualizando de manera efectiva aquellos indicadores que se necesitan para alcanzar un desarrollo superior o bien establecido que éste se ha alcanzado. Es decir, el instrumento se construye para aplicarlo en CoPV's que ya están en funcionamiento pero que quieren o pueden crecer, dando sugerencias para su desarrollo. La propuesta también permite ofrecer etapas para la puesta en marcha de CoPV con una temporización adecuada a las posibilidades de la CoP incipiente.

El avance y tránsito desde la fase de gestación hasta la de consolidación no es nunca fruto de la casualidad, sino de la intencionalidad, responsabilidad compartida y el esfuerzo de los miembros, incidiendo sobre complejidad de las interrelaciones, las características y diversidad de los participantes, la posición de los participantes en el grupo, o el nivel de compromiso, entre otras cuestiones. No obstante, en ese proceso resulta determinante la capacidad de organización y la distribución de roles específicos (de dinamización, gestión, moderación, etc.), así como el liderazgo de las personas que ejercen dichos roles.

Las CoPV's, como todo equipo humano, requieren una gran dedicación por parte de las personas coordinadoras o responsables de las mismas, que favorezca su consolidación como tales equipos. Las personas coordinadoras deben favorecer el desarrollo de la CoPV actuando, cuando así sea posible, como impulsores y facilitadores a lo largo de todo el proceso de gestación y desarrollo, en las diferentes fases, contemplando:

a) Roles orientados a la realización de tareas y consecución de finalidades. Son los que se dirigen hacia la consecución de los objetivos propios de la CoPV. Estos roles tensionan a las personas y los grupos en relación con los objetivos, con las actividades y con las responsabilidades adquiridas.

b) Roles orientados al reforzamiento y conservación del grupo. Son los roles que enfatizan la dimensión relacional, la comunicación, la motivación, el apoyo mutuo. Atienden preferentemente los nexos de unión entre las personas y los grupos.

La atención adecuada a estas dos dimensiones, de carácter socio-relacional y organizativa, que algunos autores denominan Tarea y Mantenimiento del grupo, es la que hará posible el trayecto desde las fases iniciales de creación de la CoPV hasta su consolidación.

3.

El desarrollo de comunidades de práctica profesional: algunas notas desde la experiencia

David Rodríguez-Gómez

Joaquín Gairín Sallán

Aleix Barrera-Corominas

Miren Fernández-De-Álava

3.1. INTRODUCCIÓN

La Creación y Gestión del Conocimiento (CGC; en adelante) como estrategia alineada con la estrategia organizativa contribuye directamente a la mejora del rendimiento mediante su incidencia en la eficiencia, productividad, la innovación, la cultura y el clima organizativo, entre otros muchos aspectos (Saint-Onge y Wallace, 2003; Gairín 2011).

Una de las formas más operativas y habituales para el desarrollo de estrategias de CGC, son las Comunidades de Práctica, entendidas como espacios en los que en los que un grupo de profesionales discuten e intercambian conocimientos en relación a una temática común (Wenger, 1999; Wenger, McDermott y Snyder, 2002). Existen múltiples estudios y experiencias que explican y analizan el desarrollo de procesos de CGC en el sector privado y, en cambio, son escasos los que se desarrollan desde el ámbito de la educación y la administración pública (Hislop, 2005; Holsapple y Wu, 2008).

El presente capítulo parte de los resultados obtenidos en el estudio «Análisis de procedimiento para la creación y gestión del conocimiento mediante comunidades de práctica en la administración pública» (Resolución GAP/2944/2010)³, financiado por la Escuela de Administración Pública de Cataluña. El estudio trató de cubrir la falta de experiencias significativas y la prácticamente inexistencia de investigaciones que aborden el desarrollo y, sobre todo, el impacto de la CGC en el ámbito de la Administración

(3) El proyecto fue coordinado por Joaquín Gairín y contó con la participación de Jesús Martínez, Daniel Giménez, David Rodríguez-Gómez, Aleix Barrera y Miren Fernández.

pública. Este hecho, como ya se ha sugerido, evidencia la necesidad de profundizar en los modelos y estrategias que permitan que los profesionales trabajen colaborativamente y que su colaboración genere resultados y efectos positivos en las personas, la propia organización y, consecuentemente, la ciudadanía.

El propósito del proyecto fue analizar procedimientos de CGC en Comunidades de Práctica Profesional (CoP) generadas en el ámbito de la Administración pública —al Departamento de Justicia y a la Agencia de Protección de la Salud—, y con uso intensivo de tecnología. Concretamente, los objetivos delimitados fueron los siguientes: (1) delimitar y analizar los factores de éxito de las comunidades de práctica que ya existen en algunos departamentos de la Generalitat de Cataluña que nos permite crear un mapa de buenas prácticas; (2) concretar protocolos de actuación para generar un modelo de intervención; (3) delimitar estándares de calidad que orienten la propuesta de procesos de autoevaluación para la mejora.

3.2. PROCESOS Y DINÁMICAS EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

El desarrollo de comunidades de práctica, como estrategias propias de la CGC y, por tanto, asociadas también a procesos de Aprendizaje Organizativo debe promover, como ya sugirieron Crossan, Lane y White (1999) en su modelo de aprendizaje organizativo («The 4I framework»), la transformación de los conocimientos y aprendizajes individuales, en conocimientos y aprendizajes grupales y organizativos y viceversa, mediante 4 procesos básicos: intuición, interpretación, integración e institucionalización.

A su vez, si nos centramos en el ámbito concreto de la Gestión del Conocimiento, vemos que existen múltiples propuestas (Rodríguez-Gómez, 2006) para promover la creación y conversión cíclica del conocimiento, de tácito a explícito y desde un nivel individual a uno organizativo. Seguramente, una de las propuestas más conocidas es la de Nonaka y Takeuchi (1999), quienes proponen el desarrollo de cuatro procesos básicos que dan nombre a su modelo (i.e., SECI): socialización, exteriorización, combinación e interiorización.

En efecto, las CoP, como espacio de desarrollo profesional, permiten compartir conocimiento, desarrollar un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; para ello siempre es necesario el respeto mutuo, superar la individualidad en pro de la colectividad y hacer aportaciones genuinas que permitan la mejora de la propia comunidad (Aubusson, Steele, Dinham y Brady, 2007).

En cualquier caso, más allá de estas propuestas puramente teóricas, cabe buscar estrategias y procedimientos que permitan el desarrollo de esos procesos en el marco de las comunidades de práctica.

Algunos elementos que permiten el buen funcionamiento de una CoP depende, en gran medida, de los siguientes facilitadores (Cummings y van Zee, 2005; Gannon-Leary y Fontainha, 2007; Kimble y Hildreth, 2005 y Milton, 2005, citados por Rodríguez-Gómez, 2011):

- Cambios institucionales que facilitan su desarrollo.
- Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento.
- Avanzar en las innovaciones técnicas necesarias y facilitar herramientas que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento.
- Trabajo colaborativo en grupo.
- Un coordinador adecuado.
- Participación de reconocidos expertos.
- Una reunión de lanzamiento.
- Un grado de autonomía adecuado a sus características y funciones.
- Estructuras para la comunicación, interacción y almacenamiento del conocimiento común.
- Interacción regular y frecuente.
- Orientación hacia la tarea y deadlines.
- Interés, deseos y motivación compartida.
- Buen uso de la tecnología.
- Alineación con la estrategia organizativa.

En el caso del modelo ACCELERA (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2012), el «debate» en el seno de una CoP constituye una de las estrategias más adecuadas para promover muchos de los procesos asociados la creación y gestión del conocimiento. Además, tal y como se evidencia en los resultados que exponemos a continuación, la existencia de un rol de moderador (Gairín, Rodríguez-Gómez y Armengol, 2010) resulta fundamen-

tal para la eficacia y eficiencia del «debate», incrementando así el rendimiento de la CoP.

3.3. SOBRE LOS DOS CASOS ANALIZADOS

En el año 2005, el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE) decidió dar consistencia a diferentes comunidades de práctica existentes en el Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya basándose en el modelo de CoP propuesto por Wenger y Snyder (2000) y que identifica grupos profesionales donde se debate y se comparten conocimientos con el objetivo de mejorar la actividad profesional.

Durante el cuatrienio 2005-2009, se crearon 15 CoP, que aglutinaban a más de un millar profesionales del Departamento de Justicia. Su objetivo principal era crear un contexto que facilitara la creación de conocimiento y, al mismo tiempo, establecer los circuitos y mecanismos necesarios para la explotación organizativa de ese conocimiento. Aunque la evolución de esas 15 CoP ha sido diversa, se consigue reunir a 1164 profesionales, de los cuales 133 eran participantes directos. Durante la edición de 2010, desaparecen 3 de las CoP que durante el cuatrienio 2005-2009 no llegaron a la fase de madurez (estaban formadas por colectivos de docentes, asesores judiciales de justicia juvenil y dinamizadores) y se crean 7 nuevas CoP: Oficina de Atención al Público (OAC), Técnicos de Educación Física y del Deporte, Mediadores familiares, Atención ciudadana juzgados, Servicio de asesoramiento en el ámbito civil (SATAF), Asesores judiciales de adultos (ámbito civil) y Comisión para la reinserción. En total, las 19 CoP activas durante esta última etapa consiguieron reunir a 1461 profesionales, de los cuales 273 eran participantes directos.

En lo que se refiere a la Agencia de Protección de la Salud (APS, en adelante), en el año 2007, fruto de la jornada «Innovemos la Administración con Internet», la APS elabora un documento en el que se concreta un nuevo modelo formativo basado en los siguientes objetivos estratégicos: pasar de trabajar de manera individual a trabajo por equipos; priorizar el diagnóstico de las necesidades formativas; optimizar la oferta formativa de los diferentes proveedores; definir el circuito de oferta formativa; acoger y capacitar a los recién llegados a su puesto de trabajo; actualizar las capacidades técnicas y/o directivas del personal; iniciar la evaluación de la formación; potenciar el uso de canales de aprendizaje informal y de comunidades de práctica; incentivar la carrera profesional del personal; formalizar la unidad de formación de los Servicios Regionales de Barcelona; potenciar la formación transversal en salud pública.

Como respuesta a ese nuevo «marco de formación», en 2008 se inicia una experiencia de gestión del conocimiento mediante CoP, con el propósito de «valorar la oportu-

nidad y capacidad de gestionar el conocimiento entre profesionales de protección de la salud (vigilancia y control de riesgos alimentarios y ambientales)». Esta prueba piloto, que se llevó a cabo durante 48 días —desde el 7 de mayo hasta finales de junio—, sirvió para crear 6 CoP con la participación de 69 profesionales de dos ámbitos de trabajo: el Servicio Regional de Barcelona (SRB) y el Servicio Regional de Cataluña Central (SRCC). El resultado de esta primera experiencia de trabajo colaborativo fueron 6 documentos que aportaban luz a problemáticas

Un año más tarde, en 2009, se crea oficialmente el Equipo de Creación y Gestión del Conocimiento —compuesto por 8 personas—, se forma a los moderadores durante dos meses —abril y mayo— y se ponen en funcionamiento 12 nuevas CoP, que reúnen a 127 profesionales. Asimismo, el Consejo de Dirección conjunto APS-DGSP (Agencia de Protección de la Salud y Dirección General de Salud Pública) aprueba el «Plan de Gestión del Conocimiento», vigente hasta 2012, que tiene por objetivo fomentar una cultura basada en el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento, haciendo emerger el conocimiento no visible existente en su organización, facilitando el aprendizaje y generando outputs —a partir del trabajo colaborativo— que mejoren la actividad laboral de sus profesionales.

Finalmente, durante la última edición analizada, 2010-2011, funcionaron 15 CoP (5 de ellas procedentes de la edición anterior), que reunieron a 173 personas (135 participantes, 17 moderadores y 21 colaboradores). En esta ocasión, los participantes no procedían únicamente de la APS, sino que implicó a otras entidades y personas interesadas y expertas en el objeto de trabajo de las CoP, fomentando así enriquecedoras relaciones interdepartamentales.

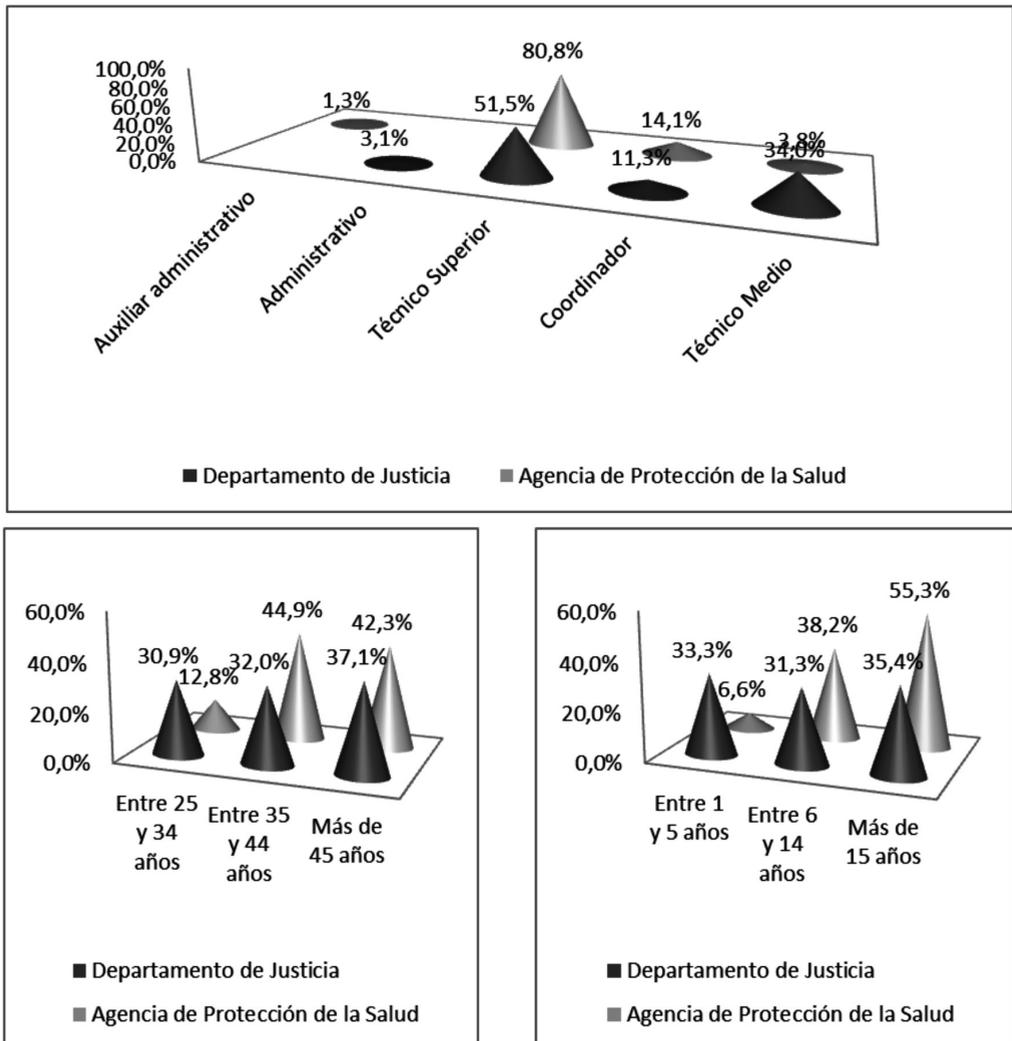
3.4. ALGUNAS EVIDENCIAS SOBRE EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Los resultados y comentarios que aquí se presentan corresponden a una primera aproximación descriptiva al funcionamiento de las CoP desarrolladas en las dos organizaciones analizadas (Departamento de Justicia —DP— y Agencia de Protección de la Salud —APS—). El estudio de campo, desarrollado durante el año 2011, contempló la recogida de datos mediante cuestionarios a participantes, entrevistas a moderadores, análisis documental y grupos de discusión, en el marco de un diseño clásico de estudio multicaso (Yin, 2009).

Comparativamente, podemos observar que los participantes de ambas organizaciones consideran, que **la categoría profesional y la antigüedad en el puesto de trabajo** no son factores que determinen la participación de los miembros de la organización

a la CoP (Gráfica 1). En este sentido, en ambas organizaciones, y especialmente a la APS, se remarca que los factores que más influyen en la participación a la CoP son los inherentes a la propia persona, sin distinción por parte de las variables anteriores. Asimismo, respecto a las diferencias en la participación en función de la edad, se observa que, como norma general, los participantes consideran que no se producen.

Gráfica 1. Categoría profesional, edad y antigüedad laboral de los participantes en las CoP (%).



En ambos casos, se observa que la situación contractual influye en la participación. Así, por ejemplo, las personas con contratos más inestables, presentan una mayor resistencia a participar, puesto que valoran como un esfuerzo innecesario el hecho de implicarse en procesos de mejora e innovación de una ocupación que no saben si será la definitiva. En cualquier caso, hay que destacar que algunas de las personas entrevistadas comentan que el personal con un contrato precario puede tener una participación más elevada por considerar que esto los visualiza y, por lo tanto, contribuir a la estabilización de su situación.

«(...) Podemos encontrar que un trabajador estable esté más motivado que no uno precario. Por el contrario podemos encontrar la otra cara de la moneda: que un trabajador estable, por el solo hecho de tener el trabajo asegurado tenga una actitud menos colaboradora y “pasota”.

(...) Cuando tienes un lugar de trabajo precario, no sabes dónde acabarás y dices “si dedico mucho tiempo en esto, tengo que aumentar mi dedicación y si te dedicas sólo al trabajo que estás haciendo, a lo mejor te sale mal y pierdes otras oportunidades”.

Si tu situación es más precaria puede ser que tengas mucha más motivación a la hora de meterte en cualquier proyecto para aprender o para decir “estoy aquí, soy activo y hago cosas”.»

A pesar de que no todas las variables explicativas consideradas influyen en la participación en las CoP (ej. edad), encontramos que el escaso grado de alfabetización digital, las cargas familiares y los años trabajados a la administración condicionan negativamente la predisposición a participar en CoP.

A medida que no somos tan jóvenes, perdemos entusiasmo con algunas cosas. También, las nuevas tecnologías son un freno para algunas personas. Esto puede hacer que eche un poco atrás la gente a la hora de participar en estas CoP.

La gente joven tenemos menos cargas familiares y nos podemos dedicar más. Por otro lado, los mayores ya tienen su posición más ganada y no necesitan el reconocimiento de la formación.

Complementariamente, las entrevistas realizadas han indagado sobre aquellos factores personales que, según los propios entrevistados, hacen de ellos buenos participantes. En este sentido, desde el DJ y la APS se han remarcado los siguientes aspectos favorables a la participación:

- Capacidad para entusiasmar a las personas de la CoP y fomentar su participación.

- Tener ganas de aprender y curiosidad para formarse en aquello que se trabaja.
- Tener empatía y saber entender las posiciones y situaciones particulares de cada miembro.
- Tener una presencia activa dentro de la CoP.
- Ser responsable con las actividades que se encomiendan en el sí de la CoP.
- Tener facilidad para comunicarse con los compañeros.

Los elementos desfavorables a la participación son los siguientes:

- Dejar las cosas que se tienen que hacer para el último momento.
- Mostrarse inseguro en el momento de participar en la CoP y ofrecer tu punto de vista.
- No ser realista con la cantidad de trabajo que se puede asumir.
- Poca motivación para participar.
- Destinar poco tiempo al trabajo en las CoP.
- No disponer de conocimientos sobre el tópico objeto de trabajo.
- No tener conocimientos sobre las herramientas utilizadas a la CoP.

Asimismo, se observa que, en general, en el DJ los **superiores jerárquicos** no mantienen actitudes de oposición a la hora de permitir participar en las CoP. En este sentido, no se suelen poner muchos impedimentos para participar en las sesiones presenciales, e incluso se permite la participación a las CoP durante el horario laboral. Aun así, todavía hay un elevado número de personas que consideran que hay que trabajar para conseguir un mayor apoyo por parte de los superiores jerárquicos, fomentando, por lo tanto, un mejor funcionamiento de las comunidades.

No ponen ningún problema... yo a mí jefe le digo que mañana tengo una reunión o cuando sea tengo una reunión y no me ponen ningún problema. Así que refuerzo sí que hay.

Laboralmente, de las CoP te tendrían que liberar de tareas para poder echar esto adelante. Aquí tenemos momentos de todo: momentos que vamos a tope y momentos relajados. Al inicio parecía que la cosa la teníamos controlada pero no. Después se ha desbordado el trabajo y ha sido imposible poder hacer cosas.

Realmente, tiene que haber un interés por parte del Departamento y que éste dé unas facilidades para poder llevar el trabajo a cabo, y, sobre todo, que estuviera montada una estructura previa que determine las posibilidades y el presupuesto de las CoP que se proponen, y entonces valorar las que se pueden hacer y las que no.

En el caso del APS la balanza se invierte, siendo mayoría los que perciben poca implicación y facilidades por parte de las cabezas; e inferior el número de personas que consideran que hay un implicación por parte de los superiores para facilitar el trabajo en la CoP.

En ambos casos, se considera que la implicación de los jefes en este tipo de procesos se evidencia al permitir trabajar en la CoP desde el propio puesto de trabajo, así como facilitar la asistencia a las sesiones presenciales programadas. En la APS se considera que una manera de implicar a los responsables institucionales es hacerlos partícipes de los productos, es decir, que conozcan de primera mano que se está elaborando y como esto puede influir en la mejora de la actividad desarrollada por sus colaboradores. Contrariamente, no se considera viable la participación de los superiores jerárquicos dentro de la CoP, pues esto podría inhibir la participación de algunos miembros de la comunidad.

Una cosa que dificulta la participación es que el colectivo piensa que allá hay una serie de gente que son jefes, que son gente que ya no forma parte de la comunidad y que están observando. Hay también dos tipos, los que participan y los que observan. Los que observan tienen un nombre así: «los que observan». La comunidad piensa que son jefes, no están aportando nada y pueden criticar cualquier documento... plantean sus dudas, creen que en algún momento un jefe puede pensar «cómo pueden tener esas dudas!». Dificulta el funcionamiento el hecho que no esté muy estipulada desde el principio cuál será el funcionamiento de la comunidad.

Respecto al **rol de la organización en el desarrollo de las CoP**, en general, los entrevistados en las dos organizaciones analizadas consideran que no hay suficiente implicación en las actividades que se desarrollan, consecuencia de disponer de pocas facilidades para trabajar y participar en la CoP.

En el caso concreto del DJ, consideran que haría falta que, desde la dirección, se promocionara el trabajo en las CoP y se diera a conocer a todos los miembros de la organización, animándolos a participar. En este sentido, destacan el papel de los gestores de conocimiento del CEJFE como mediadores entre los participantes y la dirección, consiguiendo una mayor sensibilización de los superiores.

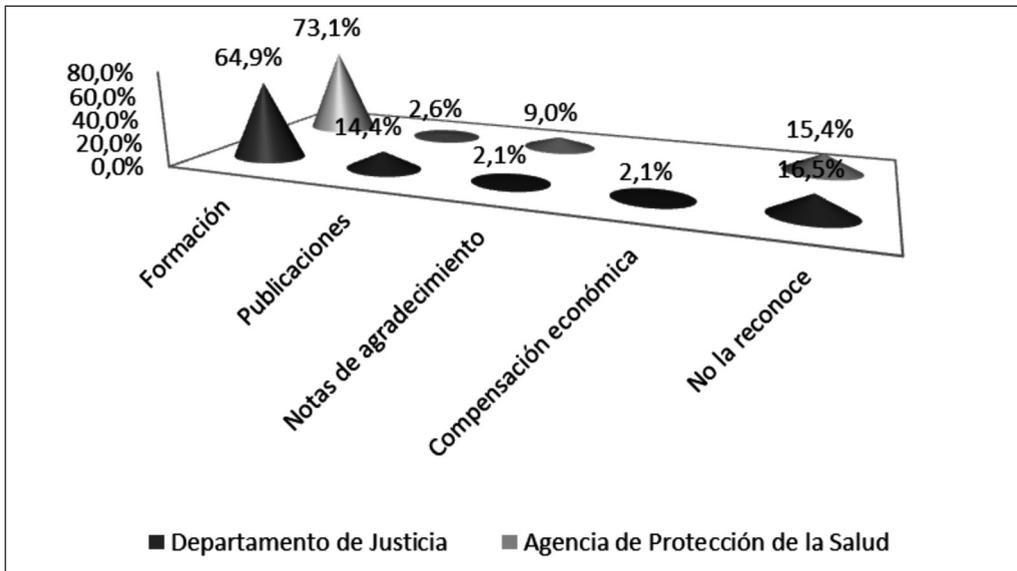
Un día pensamos, desde el Equipo de Gestión del Conocimiento, que se podría hacer de una manera más oficial y que sería bueno que esto llegara a todos los compañeros y no a los tres o cuatro que tenemos al lado.

...no sé muy bien si hay una persona responsable, pero debería optar por promocionar este tipo de actividades como herramientas de formación.

Los miembros del APS también consideran importante la implicación de la dirección en la promoción de las CoP, apoyando y remarcando que lo más importante es no poner obstáculos a la participación. La APS se encuentra en la misma línea del DJ al considerar que hace falta que los directores conozcan lo que se hace en las CoP.

En relación al **reconocimiento de la participación a la CoP**, se observa que en las CoP desarrolladas en el DJ, así como en las CoP existentes en la APS, la organización reconoce como formación el tiempo destinado a las comunidades de práctica, a pesar de hay algunas personas de la APS que consideran que el reconocimiento en horas de formación que se hace no equivale al número de horas destinadas al trabajo en la CoP. En el Departamento de Justicia también hay quién cree que es difícil valorar como formación el trabajo realizado en la CoP, pues no todos sus miembros se implican del mismo modo. (Gráfica 2)

Gráfica 2. Formas de reconocimiento de la participación en una CoP (%).



No obstante, es destacable el gran número de personas que no consideran el trabajo en la CoP como reconocido por parte de la organización. Así, en la APS son mayoría los que comentan que no notan una implicación real de la organización y, en consecuencia, que se les agradezca o reconozca adecuadamente el trabajo realizado. En el Departamento de Justicia también hay quién lo comenta, a pesar de que en menor intensidad.

No hay reconocimiento formal de la jerarquía. Nosotros vamos tirando porque creemos que debemos hacerlo, que nuestra profesión puede avanzar de este modo.

Yo creo que no se reconoce mucho, porque a veces implica mucho trabajo. Al margen de las tareas diarias tienes de hacer estas otras tareas, porque siempre es una cosa añadida. No te reconocen mucho, la verdad.

En contraposición, algunos de los participantes consideran que su implicación en la CoP ha sido reconocida en el momento en el que los productos o ideas originadas en la CoP están siendo utilizadas por la propia organización y/o resultan útiles o de interés al resto de colegas. Puntualmente, se destaca que hay casos en los que el reconocimiento viene de entidades externas, más que de la propia institución donde se desarrolla la actividad.

Cuando se pregunta a los participantes sobre las actividades que podría hacer la organización para reconocer el trabajo desarrollado, aparecen las siguientes ideas:

- Dar un apoyo desde la dirección para que los participantes en la CoP no encuentren dificultades para hacerlo.
- Vincular el trabajo con la CoP a la carrera profesional dentro de la administración.
- Compensar económicamente o en horas de descanso el tiempo dedicado a la CoP fuera del horario laboral.
- Facilitar recursos para la realización de encuentros, la elaboración de materiales, permitir el asesoramiento de expertos, y otros que puedan ayudar a mejorar el producto de la CoP.
- Reconocer la autoría de los trabajos realizados.
- Difundir los resultados de la CoP interna y externamente.

Respecto al **rol del moderador** en el funcionamiento de la CoP, se han recogido tanto evidencias de lo que éstos hacen, como opiniones respecto a lo que los participantes creen que deberían hacer. En este sentido, en el DJ se ha podido observar que uno de los moderadores de CoP no se implica suficientemente con el trabajo que se le encomienda (así lo valora él mismo, y lo hace uno de los participantes de la CoP). En el caso de la

APS, encontramos también que hay un moderador que reconoce no haberse implicado suficientemente en su comunidad. Asimismo y puntualmente, aparece en ambas comunidades la necesidad de proporcionar una formación previa a los moderadores antes de asumir esta función.

Si la gente no participa, tanto como yo querría, creo que no es un problema mío...

Las personas que están encargadas de motivar creo que lo tendrían que hacer de otra manera, no sé exactamente cómo, pero no lo hacen bastante bien. A pesar de que ponen mucha voluntad. Supongo que el hecho de que estén delante también quiere decir que tienen que insistir más para que funcione.

Otro aspecto que aparece puntualmente en el DJ es que, en algunos casos, los moderadores asumen un rol excesivamente directivo dentro de la CoP, que se relaciona con el hecho de que los moderadores coincidan con actividades de mando dentro del mismo departamento. Por el contrario, en la APS se valora como positivo el hecho que los moderadores asumen un rol horizontal dentro de la CoP, participando igual que el resto de miembros en la elaboración del producto y sin imponer sus criterios.

Entre los aspectos que tiene que realizar un moderador para que la comunidad funcione, se destacan:

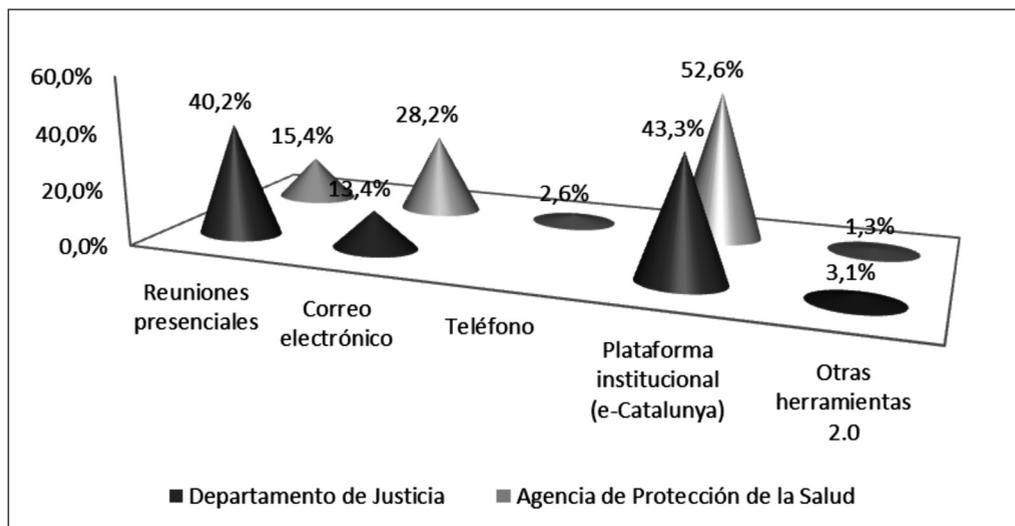
- Animar a la participación de los integrantes de la comunidad.
- Ser constante en su participación, haciéndose visible en los momentos que el resto de miembros de la CoP no participan.
- Buscar el equilibrio entre las actividades que los participantes de la CoP deben realizar, y la actividad laboral diaria que desarrollan.
- Ofrecer a todos los miembros la oportunidad de participar, facilitando el diálogo constructivo aunque sea contrario a sus pensamientos.
- Difundir el trabajo que se hace en la CoP por toda la organización, intentando llegar a las direcciones para que permitan una mayor dedicación a la CoP.
- Asumir un rol de líder, siendo la persona que dinamice y haga avanzar a la CoP.

En relación a la **plataforma e-Cataluña** (intranet en la que se desarrollan las CoP), los entrevistados del Departamento de Justicia señalan que es la herramienta que se recomienda desde el departamento y motivo por el cual se trabaja básicamente con ella. Consideran que la utilización de la plataforma no es excesivamente complicada, y valoran que es una buena herramienta para mantener el contacto y compartir documentación con el resto de miembros de la CoP. En el caso de la APS, los entrevistados

también consideran que la mayor parte del trabajo virtual de la CoP se hace a través del e-Cataluña porque es la plataforma recomendada y valoran también que es una buena herramienta para el trabajo virtual de la comunidad.

Gráfica 3. Procedimientos y herramientas para la participación en la CoP (%).

En cualquier caso, encontramos también participantes de ambas instituciones que



consideran que el entorno de la e-Cataluña no es del todo amigable, y que habría que modificar algunos aspectos para que resulte todavía más útil y permita, por ejemplo, descargar documentos de trabajo sin que se pierdan los formatos, hacer un diseño más accesible, mejorar las opciones de introducción de contenido para hacer que la información sea más atractiva, entre otros.

El problema, a veces, es con las herramientas virtuales. Tienes un foro con 1600 entradas, y cuando lo lees ya no sabes a quién contestas, tienes que especificar a quién estás respondiendo, que ha dicho no sé qué...

Algo de diseño se podría mejorar pero creo que ha habido algún cambio en este sentido y que ya funciona mejor que el año pasado. El año pasado, en nuestro caso, colgabas algún documento en word e intentabas hacer un «cortar y pegar» y se cambiaba totalmente la configuración. Y quedaba totalmente desfigurado el texto que colgabas. Ahora es más fácil.

En relación a otras **herramientas utilizadas en la CoP**, se observa que es en el DJ donde más herramientas alternativas y/o complementarias a la plataforma e-Cataluña se utilizan. En este sentido, las herramientas más utilizadas son las que ofrece el entorno Google, seguido de redes sociales como Netvives o Twitter, y la plataforma Moodle. Tanto es un departamento como en el otro, se destaca que para mantener el contacto y comunicación con el resto de miembros se usa el correo electrónico; de hecho, en ambos departamentos son mayoría los que destacan esta herramienta como la más útil. En segundo lugar, consideran que el teléfono es todavía una herramienta muy útil para resolver cuestiones particulares y urgentes del trabajo en las CoP.

Gráfica 4. Funcionamiento de las herramientas (puntuación media en escala Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).



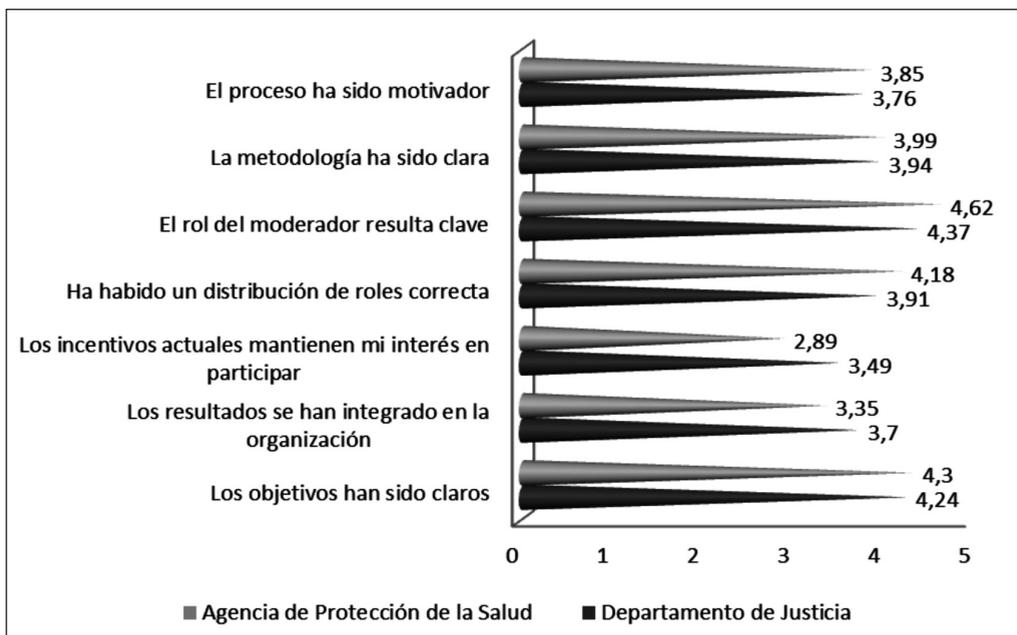
En relación al **acceso a dispositivos informáticos** en el puesto de trabajo, en el DJ se destaca que algunos de los ordenadores de que disponen son muy lentos y que, en algunos casos, han tenido dificultades para tener ordenador propio en el trabajo. En el caso de la APS es donde aparecen más problemáticas asociadas a este factor. En este sentido, se destaca que por el tipo de trabajo que realizan los profesionales difícilmente pueden estar ante un ordenador para participar en las CoP desde el trabajo y, al mismo tiempo, destacan problemas como falta de acceso a internet, tener que compartir el ordenador con otros compañeros o la presencia de máquinas lentas y poco actualizadas.

Yo tengo despacho para mí sola, con ordenador y si quisiera podría estar trabajando en el e-Cataluña pero me falta el tiempo. Ahora bien, la mayoría de educadores no cuentan con un despacho para ellos solos, ni un ordenador personal sino que lo comparten con más miembros del equipo.

Tenemos unas oficinas donde se comparten ordenadores y mesas de trabajo y horas de trabajo con otras personas. O sea, no podemos disponer, a la hora que queramos exactamente, ni como queramos, de un ordenador y una mesa de trabajo. Por otra parte, hoy en día, todo el mundo tiene ordenador en casa, conectado a internet y esto facilita mucho el acceso a información a horarios flexibles.

En relación a los **aspectos formales de funcionamiento** de la CoP, considerados importantes para que ésta sea exitosa, en el DJ y la APS hay un gran número de personas entrevistadas que consideran que es clave que se definan y concreten los objetivos a lograr antes de empezar el trabajo en la CoP. Hacerlo ayuda a los participantes a conocer si el trabajo de la CoP será realmente útil e interesante para ellos, al mismo tiempo que servirá de hilo conductor para guiar los pasos a seguir para desarrollar el producto final. (Gráfica 5).

Gráfica 5. Funcionamiento de los procesos en las CoP (puntuación media en escala Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).



También se detecta en ambas instituciones la importancia de que haya una fecha límite para la entrega del producto final de la CoP, pues ayuda a que no se alargue excesivamente en el tiempo. De todos modos, y sobre todo en la APS, hay personas que creen que marcar el tiempo es bueno pero, al mismo tiempo, hay que dejar la suficiente flexibilidad en la entrega para que se puedan realizar todas las actividades necesarias para finalizar el producto. En este sentido, se considera que un año es suficiente, a pesar de que en determinadas ocasiones haría falta más tiempo y se tendría que pactar desde el inicio.

Respecto al **funcionamiento interno de la CoP**, en las entrevistas realizadas aparece como una estrategia buena para mantener la actividad de todos los miembros el hecho de marcar objetivos operativos, delimitar actividades concretas a realizar por cada miembro y concretar fechas de entrega de las mismas para que el resto pueda hacer las valoraciones. No trabajar así provoca que las personas se dispersen, no se vean obligadas a la participación y, por lo tanto, el producto final no se concluye.

En el DJ y la APS; los entrevistados consideran que los productos elaborados han sido útiles para la mejora del trabajo diario que se hace en las organizaciones, valorando, sobre todo, la aplicabilidad de los mismos para resolver las situaciones diarias. En ambas organizaciones, hay personas que consideran que los materiales, una vez finalizados, se convierten en una herramienta de referencia para sus colegas, a la que pueden recorrer cuando tienen dudas o consultas referentes a la actividad que desarrollan.

También existe coincidencia en ambas organizaciones al afirmar que el motivo por el cual los materiales son útiles para el desarrollo de la actividad diaria se debe a que su elaboración parte de necesidades reales del puesto de trabajo, motivo por el cual los trabajadores tienen un especial interés en su elaboración y posterior utilización. Asimismo, en el Departamento de Justicia consideran que los materiales no deberían convertirse en algo cerrado e inmutable, sino que haría falta una revisión constante de los mismos para que no queden obsoletos, especialmente aquellos que tienen que ver con aspectos legislativos.

En el caso de la APS, también se considera que, en algunas ocasiones, los materiales son especialmente útiles para aquellas personas que se incorporan de nuevo a la administración, pues allí tienen recogido todo el que hay que hacer en sus puestos de trabajo.

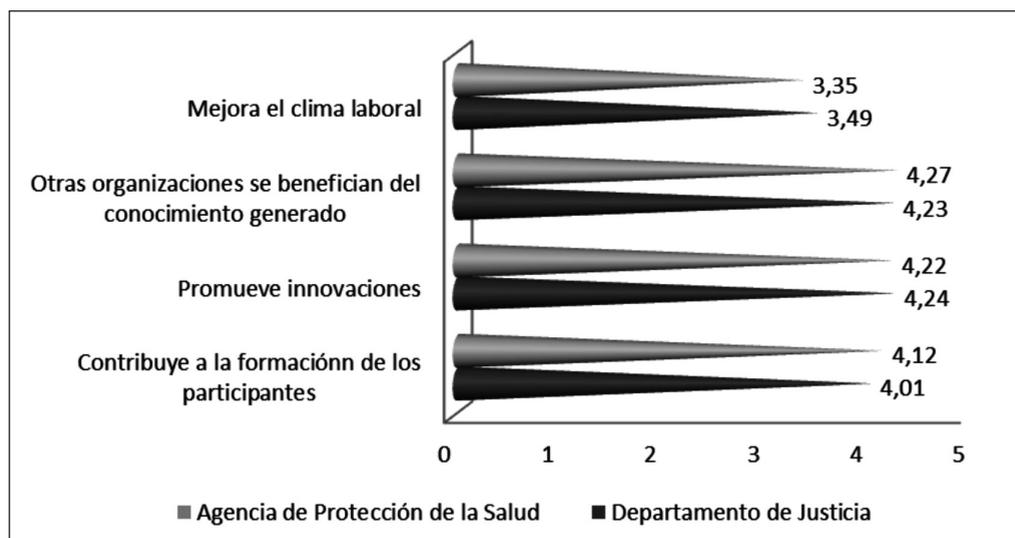
Se destaca especialmente que, en muchos casos, los productos y resultados de las CoP también han sido útiles para ser **exportables a otras organizaciones**. En ambos casos se han recibido consultas de organizaciones externas, algunas veces incluso de fuera de Cataluña, que se han interesado por el trabajo hecho y los resultados conseguidos en las CoP. Los motivos que alegan desde la APS para considerar que los

materiales son exportables son que la mayoría de normativas con la que ellos trabajan son de cariz estatal o europeo, por lo cual todas las instituciones del sector que trabajen bajo los mismos parámetros pueden utilizar los materiales desarrollados.

En el caso de justicia, se remarca puntualmente que haría falta que, en casos en que el material ha sido exportable a otros contextos, habría que habilitar canales para enriquecer el producto a partir de las valoraciones de los receptores del mismo.

En relación al **clima de trabajo**, se aprecia que tanto en el DJ como en la APS sus miembros consideran, de forma mayoritaria, que el trabajo a partir de la CoP ayuda a crear vínculos entre los miembros de la organización. Participar en la CoP ayuda a crear conciencia de colectivo. Habitualmente, ya sea por falta de trabajo conjunto, ya sea por la distancia que separa los puestos de trabajo, difícilmente se comparten experiencias en dichas organizaciones.

Gráfica 6. Resultados de las CoP (puntuación media en escala Likert de 5 puntos, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo).



Las CoP combaten la individualidad y aislamiento de muchos de los profesionales. En el caso del departamento de justicia, dispersos por el territorio en diferentes bibliotecas, prisiones o juzgados, y en el caso de la APS, dispersos en diferentes mataderos o sedes territoriales. En estos casos, el trabajo a la CoP ayuda a compartir experiencias, a crear materiales conjuntos, y todo ello contribuye a crear un sentimiento de pertenencia a un colectivo, evitando así verse solo ante el trabajo diario.

Ahora conozco a casi todos los educadores; he trabajado o he compartido alguna cosa con casi todos ellos. Además, vas creando amistad, vas creando complicidad y ahora sé que si tengo algún problema determinado puedo llamar a alguien. Se está en contacto con mucha gente.

Las relaciones laborales entre los que participan, creo que mejoran. Conoces más a la gente al ser un espacio externo a lo que es el trabajo, donde estás centrado en hacer tus cosas y, a veces, no tienes tiempo ni de nada. Es un espacio más relajado, y pienso que con la gente que participas, si que mejoran la relaciones.

Finalmente, a pesar de la existencia de casos aislados que consideran que el trabajo a partir de la CoP puede empeorar el clima, impera una sensación generalizada sobre las aportaciones positivas de este tipo de metodología al clima laboral, permitiendo ser más participativo y creativo dentro de la organización.

3.5. ALGUNAS CONCLUSIONES

Las organizaciones son y representan algo más que la suma de personas. Por una parte, concretan una manera de manifestar el carácter social de las personas explicitando formas de hacer y compartir más allá de los intereses individuales; por otra parte, suelen reflejar las aspiraciones que como colectividad se asumen y por las que se está dispuesto a trabajar.

De todas formas, las maneras cómo se ordenan las organizaciones no siempre favorece los propósitos mencionados. Funcionamientos autocráticos y autoritarios, la pervivencia de los egoísmos particulares sobre las necesidades colectivas o el olvido de la naturaleza social de las organizaciones, les convierte, a veces, en productos anacrónicos y en rémoras sociales.

Las comunidades de práctica profesional, al reconocer la importancia de las personas y de su conocimiento para la mejora profesional y de la organización, retornan gran parte del protagonismo que les corresponde en todo lo que les afecta y en lo que constituye la construcción de sociedades más igualitarias y humanas. Seguramente no es la única forma de revertir procesos organizativos únicamente basados en los procesos tecnológicos y el control, pero sí que es una propuesta factible en la que hemos de profundizar.

El estudio presentado en este capítulo analiza el funcionamiento de las CoP en dos colectivos de la Administración pública catalana, abordando así una realidad poco conocida y estudiada. Todas las organizaciones comparten elementos comunes (objetivos, estructuras, sistema de relaciones, presencia de modelos de dirección y procesos

organizativos), pero su comportamiento varía en los diferentes campos (organizaciones empresariales, de servicios, militares,...) al cambiar los objetivos que tienen asignados.

Las organizaciones públicas comparten algunas características diferenciadoras de otras, como puedan ser, entre otras: su fuerte regulación normativa, el control social externo que tienen, la presencia generalizada de estructuras organizativas lineales, la existencia de procesos uniformadores sobre los individualizados y el desarrollo de grupos corporativos. Todo ello les puede convertir en burocráticas, de dimensiones crecientes y que actúan como contrapoder respecto a lo que los ciudadanos demandan y defienden sus representantes políticos.

Precisamente, por el carácter diferenciado de las organizaciones de la Administración pública resulta de interés su estudio y, en este caso, conocer el sentido que se da al funcionamiento de CoP como estructuras de participación en organizaciones que poco la facilitan y fomentan.

De entrada cabe señalar, en relación al estudio realizado, que la metodología utilizada no nos permite verificar si los procesos de CGCC contribuyen a mejorar el rendimiento organizativo incidiendo en la eficiencia, productividad y la innovación. Los cuestionarios, entrevistas y grupos de discusión aplicados nos permiten conocer las opiniones de los protagonistas e implicados en la experiencia pero no aportan evidencias en relación a sus comentarios. Cabe señalar de todas formas, que los productos conocidos y elaborados por las CoP (normalmente, protocolos de funcionamiento profesional) pueden considerarse innovaciones que fomentan un trabajo más coordinado y con supuestos efectos positivos sobre la productividad y eficiencia organizacional. Asimismo, el intercambio de experiencias que promueven se supone que mejora los conocimientos sobre la actividad profesional, contribuyendo a mejores y más coordinadas prácticas profesionales.

Lo que sí se ha evidenciado es la influencia que las CoP tienen sobre el desarrollo del clima y la cultura de lugar de trabajo. Si consideramos que estos elementos de la organización tienen mucho que ver con la subjetividad y vivencias personales, habremos de aceptar las opiniones mayoritarias de los informantes que consideran que las CoP ayudan a crear vínculos entre los miembros de la organización y promueven la conciencia colectiva, rompiendo la individualidad y el aislamiento en el puesto de trabajo.

Los mayores efectos detectados por los participantes en la experiencia se relacionan con la dimensión personal y social de los trabajadores implicados. A nivel personal, las CoP son una vía para hacer efectivas las ganas por aprender, satisfacer la curiosidad en relación al funcionamiento de la realidad, sentirse responsable, sentirse protagonista o asumir la mejora profesional como un reto personal. Lo identificado como significativo

comporta una duda para la investigación posterior: la participación en las CoP fomenta las cualidades personales citadas o más bien son los que las tienen los que se apuntan a participar en dichas estructuras.

A nivel colectivo, cabe recordar los aspectos favorables identificados que se asocian con la participación, como puedan ser los relacionados con la capacidad de las CoP (o de su funcionamiento) para entusiasmar, ayudar a entender las posiciones y situaciones particulares de otros participantes, desarrollar la comunicación horizontal y favorecer la coordinación de actuaciones a partir de la convergencia de puntos de vista.

La investigación realizada también ha ratificado la importancia de algunos de los factores de éxito que se mencionan en la literatura: implicación de la organización y sus responsables en la experiencia, la existencia de reconocimientos, el rol fundamental del moderador de los grupos de CGCC, las posibilidades de la plataforma donde se realizan los intercambios y la orientación hacia la producción.

De todas formas, hay dos aspectos que destacan por su significatividad en el caso de la Administración Pública. Por una parte, la actitud de los superiores jerárquicos es clave, si consideramos el rol que representan en la estructura administrativa y su capacidad para facilitar o limitar la participación de los empleados públicos en reuniones o grupos de trabajo. Por otra parte, se considera fundamental en este tipo de estructuras la delimitación clara del funcionamiento de los grupos de trabajo en lo que afecta a la concreción participativa de objetivos específicos, la delimitación de las actividades concretas que afectan a cada participante (lo que supone una división de trabajo que va en contra del «hacer entre todos»), el establecer un cronograma claro y el delimitar el producto que se desea conseguir.

Nos parece importante resaltar la importancia que puede tener la manera de organizar el grupo de CGCC pero también lo es su funcionamiento interno a la hora de debatir los problemas profesionales. Tenemos la intuición de que la actividad de debate entre los participantes se plantea en los grupos analizados como una actividad abierta con poca regulación de la participación del moderador. Siendo válida esta forma de funcionar, nos parece más efectiva la utilizada en la plataforma *Acclera* que orienta la discusión hacia la delimitación de un concepto, su caracterización y vinculación a la realidad, la medición de su presencia, la identificación de situaciones concretas y el análisis de las mismas. De hecho, está admitida la importancia de los modelos de reflexión colectiva guiada y los de reflexión dialógica (propia de las comunidades de aprendizaje) para mejorar la implicación y compromisos colectivos.

La plataforma y las herramientas utilizadas en las CoP analizadas no difieren mucho de las que se utilizan actualmente en muchas organizaciones. Sin embargo, hay que

llamar la atención con la presencia cada vez más frecuente de alternativas como las relacionadas con el trabajo colaborativo que ofrece el entorno Google, las redes sociales (como Netvives o Twiter) u otras. La cuestión aquí nos ha de llevar a analizar el sentido que tiene crear plataformas o espacios propios para la interrelación cuando a nivel social existen alternativas permanentemente actualizadas y cambiantes; también, si conviene a las organizaciones regular los espacios y condiciones de la interrelación o promover su desarrollo espontáneo.

La categoría profesional y la antigüedad en el puesto de trabajo no parecen relacionarse con la forma de funcionamiento diferenciado de las CoP analizadas (más estructurado y orgánico en el CEJFE y más centrado en voluntarios en la APS). De hecho, no son factores que determinan la participación en las mismas, aunque si lo hacen negativamente circunstancias como una situación contractual inestable, la existencia de cargas familiares, la poca alfabetización digital y los años trabajados.

La forma de configurar los grupos de CGCC si que influye, por lo menos en relación a los dos colectivos analizados. Grupos configurados espontáneamente influyen positivamente en la motivación para la participación y en el compromiso con el funcionamiento del mismo, aunque son más inestables en su funcionamiento y no tienen tanta capacidad para trasladar sus aportes a la organización.

Mejorar el funcionamiento de las CoP sigue exigiendo, por último, un mayor compromiso de las organizaciones por este planteamiento. Seguramente, si lo hace será posible articular mejor su actividad con los propósitos de la organización (facilitando aumentar su impacto), actualizar las herramientas de trabajo que sean necesarias, avanzar en el reconocimiento de la participación que implica a los trabajadores y profundizar en el sentido de las organizaciones como proyectos colectivos.

De todas formas, avanzar en procesos más horizontales de funcionamiento institucional exige, en el caso de las administraciones públicas, también una modernización de sus estructuras orgánicas y sistemas de trabajo. La orientación al cliente interno y externo, la gestión de procesos y la gestión del conocimiento colectivo siguen siendo, al respecto, estrategias de desarrollo organizacional poco presentes.

4. Guía de Autoevaluación de las comunidades de práctica profesional

Aleix Barrera-Corominas

Miren Fernández-De-Álava

David Rodríguez-Gómez

Joaquín Gairín Sallán^A

(4) Elaboración y revisión de síntesis, participando también en los debates y borradores los miembros del equipo de investigación: Carme Armengol, Alejandra Bosco, Anna Díaz Vicario, Edgar Iglesias, José Luis Muñoz, María Navarro y Blanca Patricia Silva.

4.1. PRESENTACIÓN

El desarrollo de las CoP en las organizaciones, sean públicas o privadas, lucrativas o no lucrativas, constituye una estrategia fundamental para promover procesos de desarrollo profesional y organizacional mucho más vinculados al contexto laboral. La sociedad actual requiere que personas, colectivos diversos, empresas, organizaciones e instituciones que sean capaces de trabajar y aprender colaborativamente, en red y en comunidad donde, a través de diálogos activos, se genera nuevo conocimiento y se promueven procesos de innovación.

La creación y desarrollo de CoP debe ir acompañada de procesos evaluativos, que permitan detectar y valorar su utilidad personal, profesional y para la organización, que informen sobre su incidencia en el contexto laboral donde se utilizan y que ayuden a tomar decisiones para su optimización en aspectos generales o específicos. La evaluación, en este sentido y en tanto que proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable, debe permitir tomar decisiones sobre el valor o mérito de la CoP, con el propósito de mejorar su funcionamiento.

La presente Guía busca, al respecto, proporcionar referentes y recursos que las propias organizaciones o los gestores de las CoP puedan utilizar para analizar, reflexionar y mejorar su experiencia.

4.2. ¿QUÉ SE PRETENDE CON ESTA GUÍA? Y ¿A QUIÉN VA DIRIGIDA?

La presente Guía constituye una herramienta para gestores y /o moderadores del conocimiento, que les ha de ayudar a evaluar las CoP desde su creación y hasta su consolidación. Concretamente, los objetivos de la presente Guía son:

- Analizar si la organización, departamento, asociación, entidad o red reúnen las condiciones óptimas para la implementación de una CoP.
- Facilitar y sistematizar el seguimiento de las CoP a lo largo del proceso de diseño, desarrollo y difusión de resultados, evidenciando aspectos susceptibles de mejora.
- Aportar estrategias de mejora fundamentadas en el análisis de las fases de diseño, desarrollo y difusión de resultados.

La Guía está diseñada para ser utilizada por los gestores del conocimiento, moderadores o personas con responsabilidad sobre procesos de innovación y desarrollo organizativo que estén pensando en: desarrollar una CoP en su organización, determinar el funcionamiento de una CoP ya existente o valorar los resultados de la misma.

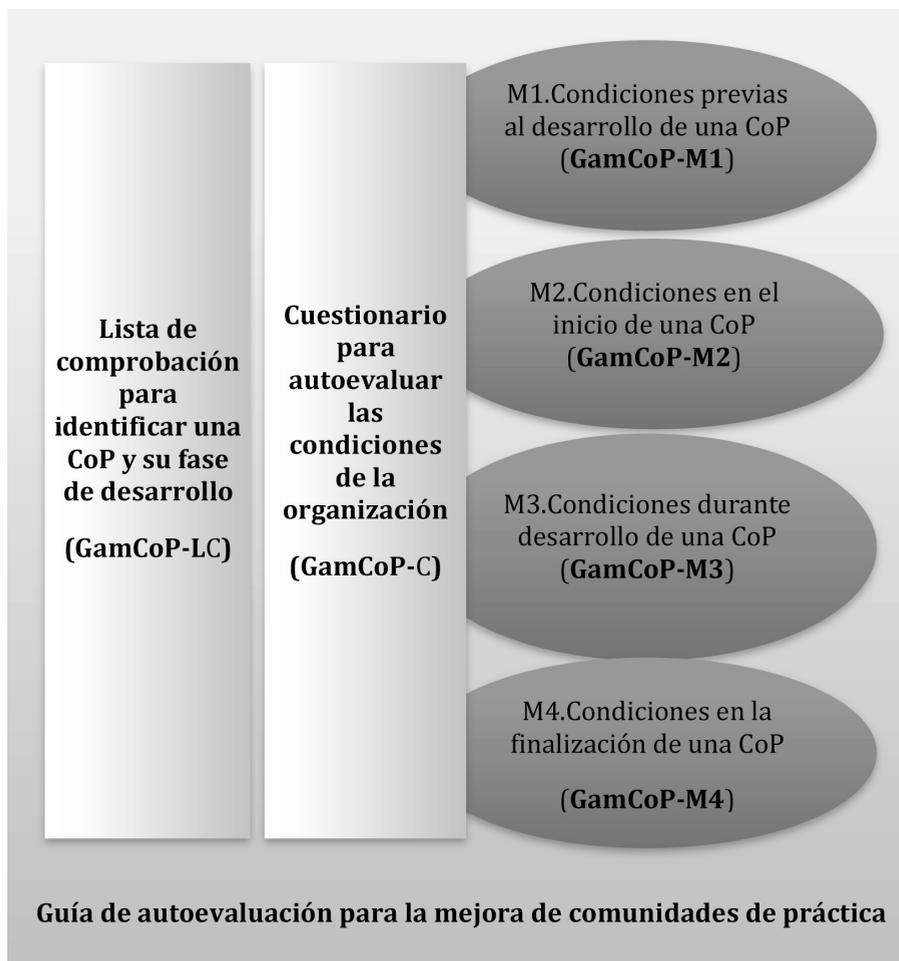
4.3. ¿QUÉ CONTIENE Y PARA QUE UTILIZARLA?

La Guía se compone de dos instrumentos principales, que permiten recoger información de distintos aspectos de la vida de una CoP (Gráfica 1):

- 1) *Lista de comprobación*, para la identificación de una CoP y su nivel o fase de desarrollo.
- 2) *Cuestionario para autoevaluar las condiciones organizativas*.

Los instrumentos concretos, recogidos en el apartado 4.7, pueden usarse de forma independiente. Incluso el segundo se descompone en cuatro módulos que pueden utilizarse de manera aislada y si se considera oportuno.

Gráfica 1: Instrumentos contemplados en la guía de autoevaluación para la mejora de las CoP



La **Lista de comprobación** (GamCoP-LC) está especialmente indicada para aquellos gestores de conocimiento, moderadores o personas con responsabilidad en la organización que tengan en su institución una CoP en proceso de desarrollo, deseen conocer exactamente el momento en que se encuentra y quieran establecer estrategias para avanzar en su desarrollo.

El **Cuestionario general para la autoevaluación (GamCoP-C)** está dividido en cuatro módulos, que se detallan a continuación y sobre los que se explicitan sus características:

(a) El *Módulo 1 del cuestionario (GamCoP-M1)*, sobre condiciones previas, puede ser útil para aquellas organizaciones que deseen analizar si su institución es la idónea para la implantación de una CoP como estrategia de creación y gestión del conocimiento colectivo. Al respecto, se analizan diferentes factores organizativos que pueden condicionar su puesta en marcha y su éxito posterior.

(b) El *Módulo 2 del cuestionario (GamCoP-M2)*, sobre condiciones iniciales, sirve para identificar aquellas variables o aspectos que, en la fase inicial del desarrollo de una CoP, pueden condicionar su desarrollo y consolidación en el seno de la organización.

(c) El *Módulo 3 del cuestionario (GamCoP-M3)*, sobre condiciones de desarrollo, está especialmente indicado para instituciones que tengan en funcionamiento CoP. Identifica puntos fuertes y débiles del proceso y orienta la búsqueda de estrategias que permitan aprovechar sus potencialidades y superar o compensar sus debilidades.

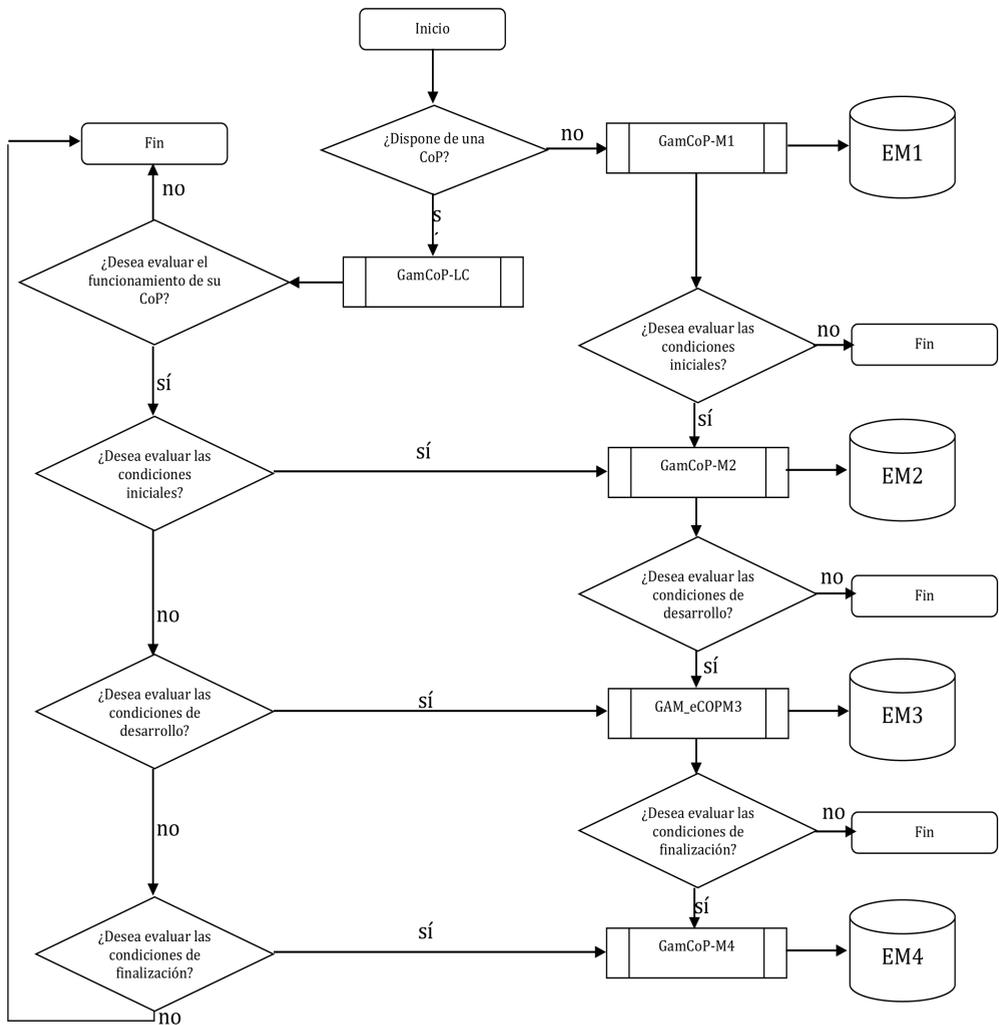
(d) El *Módulo 4 del cuestionario (GamCoP-M4)*, sobre resultados de las CoP, considera los factores organizativos que deberían permitir la aplicación del producto final obtenido por la CoP y la generación de aprendizaje organizativo a partir del aprendizaje grupal e individual producido en la misma.

En función de la fase en la que se encuentre la CoP, pueden utilizarse la totalidad de los instrumentos propuestos o únicamente algunos de ellos. Así, por ejemplo, para las organizaciones que no tienen actualmente ninguna CoP, se recomienda empezar por el Módulo 1 del cuestionario (GamCoP-M1), que permite evaluar las condiciones organizativas vinculadas al desarrollo de una CoP y sugiere algunas cuestiones que pueden facilitar dicho desarrollo.

En cambio, para aquellas organizaciones que ya tienen actualmente en marcha una CoP se recomienda completar en primer lugar la «lista de comprobación» (GamCoP-LC), que permite identificar en qué fase de desarrollo se encuentra la CoP. Posteriormente, si se desea, se pueden aplicar los diferentes módulos en función del resultado obtenido y en función de las mejoras que creamos oportunas aplicar.

La Gráfica 2 muestra un diagrama de flujo que describe el proceso de aplicación de la Guía.

Gráfica 2. Diagrama de flujo sobre el funcionamiento de la guía



4.4. ¿CÓMO APLICARLA E INTERPRETAR LOS RESULTADOS?

Se comentan algunos aspectos relacionados con la aplicación de los instrumentos presentados en el apartado 4.7 y su interpretación.

4.4.1. Lista de comprobación para identificar una Comunidad de práctica y su fase de desarrollo (GamCoP-LC)

El apartado 2.4 considera tres fases o etapas de desarrollo de las CoP: la fase de gestación, la fase de desarrollo y la fase de consolidación; y para cada una de ellas identifica características referidas a la composición, finalidad, condiciones y funcionamiento.

Para poder establecer en qué fase se encuentra una CoP, los miembros de una organización deberían responder a la lista de comprobación, presentada en el apartado 4.7.1; realizar un vaciado de las respuestas y cotejar los ítems contestados afirmativamente con el cuadro 1 que presentamos a continuación. La concentración de opciones en una fase nos señala el nivel de desarrollo de la CoP.

Cuadro 1. Identificación de la fase de la CoP según los ítems contestados

<p>Fase de gestación (a): personas motivadas por compartir espacios de reflexión que se enfrentan a situaciones similares y que descubren puntos de interés común. Se da un intercambio de información fluida. No existe reparto de responsabilidades ni métodos de trabajo definidos.</p> <p>Para concluir que su comunidad de práctica se encuentra en la fase de gestación se deberían de haber contestado afirmativamente al menos a 6 de los 8 ítems propuestos para esta fase.</p>	<p>1, 2, 8, 9, 14, 17, 19, 21</p>
<p>Fase de desarrollo (b): personas que exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que se encuentran en el proceso de consensuar métodos de trabajo, establecer responsabilidades o roles, negociar objetivos comunes y procesos de funcionamiento. Se empieza a dar transferencia de conocimiento.</p> <p>Para concluir que su comunidad de práctica se encuentra en la fase de desarrollo se deberían de haber contestado afirmativamente al menos a 11 de los 14 ítems propuestos para esta fase, además de 6 de los ítems de la anterior fase.</p>	<p>3, 4, 11, 13, 15, 16, 20, 23, 25, 26, 28, 32, 34, 37</p>
<p>Fase de consolidación (c): miembros involucrados en su desarrollo profesional, que comparten actividades y tareas, que comparten método de trabajo, que se adaptan a circunstancias cambiantes con el propósito de mejora, que tienen roles establecidos con responsabilidades específicas cuyo funcionamiento está integrado en los procesos diarios. (Según nuestra definición una CP debería estar en esta fase). Los miembros de este grupo son capaces de crear conocimiento.</p> <p>Para concluir que su comunidad de práctica se encuentra en la fase de consolidación se deberían de haber contestado afirmativamente al menos a 9 de los 11 ítems propuestos para esta fase, además de 17 de los ítems de las dos anteriores fases.</p>	<p>5, 6, 7, 10, 12, 18, 22, 24, 27, 33, 35</p>

<p>La CoP podrá ser virtual cuando la comunicación se realice en un porcentaje muy elevado mediante soportes on-line, estén o no alejados geográficamente los diferentes componentes del grupo de personas. Las CoPV utilizan la tecnología de redes, especialmente Internet, para establecer la colaboración entre sus miembros, traspasando barreras geográficas y zonas horarias.</p> <p>Para concluir que su equipo de trabajo puede funcionar virtualmente sin problemas, independiente de la fase en la que se encuentre, se deberían de haber contestado afirmativamente los 5 ítems propuestos en este apartado.</p>	<p>29, 30, 31, 36, 38</p>
--	---------------------------

4.4.2. Cuestionario para autoevaluar las condiciones de la organización (GamCoP-LC)

Este cuestionario consta, como ya se presentó en 4.3, de cuatro módulos perfectamente diferenciados:

- M1 Condiciones previas al desarrollo de una CoP (GamCoP-M1)
- M2 Condiciones iniciales en el desarrollo de una CoP (GamCoP-M2)
- M3 Condiciones de proceso en el desarrollo de una CoP (GamCoP-M3)
- M4 Condiciones finales en el desarrollo de una CoP (GamCoP-M4)

El siguiente cuadro 2 muestra todos los ítems que componen el cuestionario GamCoP-C y sus partes (ver los cuestionario en el apartado 4.7) e indica en cuál de sus módulos ha sido incluido. De esta manera, el lector interesado puede construir una visión de conjunto de las dimensiones consideradas en la evaluación de su CoP.

Cuadro 2. Matriz de variables e indicadores utilizados en el cuestionario

LA INFRAESTRUCTURA:				
	Previas GamCoP-M1	Iniciales GamCoP-M2	Proceso GamCoP-M3	Finales GamCoP-M4
La organización...				
i1. dispone de espacios útiles para el trabajo en grupo de sus miembros (<i>despachos compartidos, salas de reunión, sala de descanso, etc.</i>)	X		X	X

i2. prevé partidas presupuestarias para la implementación y desarrollo de CoP	X		X	
i3. dispone de recursos tecnológicos y materiales que facilitan la participación en CoP (<i>equipos informáticos, conexiones a internet, espacios para reuniones, etc.</i>)	X		X	X
i4. prevé en el horario laboral un espacio de tiempo para la participación en CoP	X		X	X
LAS PERSONAS:				
	Previas GamCoP-M1	Iniciales GamCoP-M2	proceso GamCoP-M3	Finales GamCoP-M4
La dirección...				
p1. conoce qué significa trabajar mediante CoP	X			
p2. se implica en el desarrollo de CoP en la organización	X		X	X
p3. crea canales de comunicación para la difusión de los resultados de la CoP	X			
Los superiores inmediatos...				
p4. conocen qué significa trabajar mediante CoP	X			
p5. apoyan que se inicie el desarrollo de CoP	X		X	
p6. facilitan la introducción de mejoras en los puestos de trabajo	X			
p7. apoyan la aplicación de lo realizado y aprendido en la CoP				X
Entre los miembros de la organización...				
p8. existe un equipo interno interesado en participar en procesos vinculados a CGC y a CoP	X			
p9. hay costumbre de compartir sus conocimientos con el resto de compañeros	X			
p10. hay costumbre de apoyarse mutuamente	X			
p11. existe confianza, lo que propicia que compartan conocimientos y experiencias mutuamente	X			
p12. se mantiene el interés de las personas en participar en procesos vinculados a CGC y a CoP			X	
p13. comparten sus conocimientos con el resto de los compañeros			X	X
p14. se manifiesta la confianza entre los participantes			X	X

EL FUNCIONAMIENTO:				
	Previas GamCoP-M1	Iniciales GamCoP-M2	proceso GamCoP-M3	Finales GamCoP-M4
Se han previsto...				
f1. reuniones con los participantes para detectar las problemáticas/ necesidades del día a día		X	X	
f2. un moderador para cada una de las CoP		X	X	
f3. una temporalización (fecha de inicio y fin) para la consecución de los objetivos de la CoP		X		
f4. trabajo virtual con alguna sesión presencial		X	X	
f5. acciones formativas para los participantes de las CoP		X	X	
f6. acciones formativas para los moderadores de las CoP		X	X	
f7. la colaboración de personas con conocimiento técnico de las herramientas informáticas a usar para que apoyen a los usuarios		X	X	
La CoP...				
f8. dispone de contenidos atractivos y útiles para la mejora del puesto de trabajo		X	X	
f9. dispone de objetivos definidos por los participantes		X		
f10. dispone de objetivos bien definidos y de acuerdo con el pro- ducto a generar		X	X	
f11. dispone de objetivos que se vinculan a productos tangibles (<i>elaboración protocolos, materiales didácticos, manuales, etc.</i>)		X	X	
f12. funcionan a partir de contenidos seleccionados por los parti- cipantes		X		
f13. tiene asignado un moderador escogido por los participantes		X		
El moderador...				
f14. guía a los participantes hacia la consecución de los objetivos definidos			X	
f15. estructura las actividades que realiza cada uno de los partici- pantes			X	
f16. supervisa las actividades que realiza cada uno de los partici- pantes			X	

f17. ayuda a crear un ambiente agradable para construir nuevo conocimiento			X	
f18. da la oportunidad de que todos participen, facilitando un diálogo constructivo			X	
f19. facilita un diálogo constructivo entre los miembros de la CoP			X	
f20. ofrece feedback sobre las aportaciones que realizan los participantes			X	
f21. refuerza las relaciones y los vínculos entre los participantes			X	
f22. es constante en su participación			X	
f23. difunde, dentro de la organización, el trabajo que se desarrolla en la CoP			X	X
f24. guía a los participantes sobre como introducir lo realizado en la CoP a sus puestos de trabajo				X
f25. comparte con los superiores de los participantes en la CoP aquello que se ha desarrollado en la misma				X
La dedicación en la CoP (reconocimiento y difusión)...				
f26. es entendida como una actividad más que se suma a las actividades laborales ordinarias			X	
f27. se reconoce como horas formativas			X	X
f28. es compensada en función del grado de implicación en ella			X	X
f29. y los resultados obtenidos son difundidos mediante los canales de comunicación de la organización			X	X

La aplicación del cuestionario o de cada uno de sus módulos puede dar una información clave para el proceso de valoración y la derivación de los procesos de mejora a aplicar. El análisis a realizar dependerá de cada situación, pudiéndose dar situaciones tan distintas como las recogidas en el cuadro 3.

Cuadro 3. Condiciones de inicio de una CoP, en dos organizaciones distintas

co1. CONTEXTO ORGANIZATIVO										
co11. La propuesta de crear CoP en mi organización ha sido acogida por parte de los participantes con (señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro)										
Entusiasmo	1	-	2	-	3	-	4	-	5	Apatía
Cooperación	1	-	2	-	3	-	4	-	5	Pasividad
Acuerdo	1	-	2	-	3	-	4	-	5	Oposición
Optimismo	1	-	2	-	3	-	4	-	5	Pesimismo

Valore de 1 a 4 los siguientes ítems, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es de acuerdo y 4 es totalmente de acuerdo.

f. EL FUNCIONAMIENTO:		1	2	3	4
Se han previsto...					
f1.	reuniones con los participantes para detectar las problemáticas/necesidades del día a día		X		
f2.	un moderador para cada una de las CoP	X			
f3.	una temporalización (fecha de inicio y fin) para la consecución de los objetivos de la CoP		X		
f4.	trabajo virtual con alguna sesión presencial			X	
f5.	acciones formativas para los participantes de las CoP	X			
f6.	acciones formativas para los moderadores de las CoP	X			
f7.	la colaboración de personas con conocimiento técnico de las herramientas informáticas a usar para que apoyen a los usuarios		X		
La CoP...					
F8.	el contenido de la CoP resulta atractivo y útil para la mejora del puesto de trabajo			X	
F9.	los objetivos de las CoP son definidos por los participantes		X		
f10.	los objetivos de la CoP están bien definidos y de acuerdo con el producto a generar		X		
f11.	los objetivos de las CoP se vinculan a productos tangibles (<i>elaboración protocolos, materiales didácticos, manuales, etc.</i>)		X		
f12.	los participantes eligen el contenido a trabajar en las CoP		X		
f13.	los participantes de las CoP eligen al moderador		X		
SITUACIÓN		<i>Situac. A</i>		Situac. B	

Pero más allá de las distintas posibilidades, podemos realizar algunas indicaciones que sirvan para la aplicación e interpretación de los resultados:

- El cuestionario, general o por partes, lo pueden completar los directivos o también los profesionales vinculados a las CoP. El grado de coherencia entre las distintas respuestas será también un indicador de la cohesión de las personas respecto a la experiencia de CoP.

- Mayores niveles de entusiasmo, cooperación, acuerdo y optimismo se pueden asociar (Situación A) a unas condiciones más favorables. Es indudable que pueden

recogerse opiniones muy favorables en algunos aspectos, y no tanto en otros, que nos indicarán debilidades a considerar para la mejora.

- Las opciones 3 y 4 de los distintos ítems se asocian a su existencia y mayor presencia, indicando así condiciones favorables para la creación, desarrollo y finalización de las CoP. La Situación B descrita en el cuadro 3 identifica fallos de funcionamiento y una delimitación de los objetivos no suficientemente afirmada.

- Aunque las opciones numéricas tratan de recoger opiniones valorativas, los referentes individuales pueden ser muy distintos. De todas formas, el sumatorio de todas las valoraciones otorgadas, sea a nivel general, por módulos (M1, M2, M3, ó M4) o por ámbitos (infraestructura, personas, funcionamiento,...). Puede también dar una visión general del momento en que se sitúa la CoP.

- De todas formas, el cuestionario también se puede considerar un instrumento formativo, en la medida que el mismo informa (a través de los ítems que considera) de los aspectos que incluiría una mejor valoración de la CoP.

4.5. ¿CÓMO IMPULSAR LA MEJORA?

El proceso de diagnóstico sólo tiene sentido en la medida que se acompaña de actuaciones dirigidas a solventar las disfunciones encontradas. Al respecto, podemos considerar intervenciones puntuales o un plan general para el cambio y mejora de las CoP.

4.5.1. Intervenir sobre disfunciones concretas

Cada uno de los módulos del cuestionario GamCoP-C deriva en un conjunto de estrategias de mejora (EM) que los responsables institucionales podrían adoptar y adaptar a su contexto para mejorar el funcionamiento de una CoP.

El siguiente cuadro 4 establece un vínculo entre cada una de las fases de las CoP mencionadas en el capítulo 2 y recogidas en el cuadro 2.4 del mismo (también se podrían considerar los distintos ítems relacionados en el cuadro 4.2 de este capítulo) y la/s estrategia/s o dinámica/s organizativa/s que, según el caso, se sugieren para la mejora y se desarrollan en el capítulo 5. La asignación ha tenido en cuenta la naturaleza de las fases y sus indicadores y las características y usos más habituales de las estrategias apuntadas, sin que se pueda hablar de una relación unívoca y permanente.

Es indudable que la intervención de mejora se tiene que relacionar con las disfunciones encontradas pero también lo es que se puede establecer un programa de mejora que trate de dar respuesta global a varias de las disfunciones encontradas.

Nota: los indicadores son los referenciados en el cuadro 4 del apartado 2.4

Cuadro 4: Estrategias e instrumentos para la mejora de las diferentes fases de las CoP

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS QUE PERMITEN PASAR DE LA FASE DE GESTACIÓN A LA DE DESARROLLO	
Fase de gestación (a): personas motivadas por.....	
Indicadores de la fase de gestación	Estrategia o instrumento propuesto
Composición: • Somos profesionales de diferentes perfiles • Somos profesionales con intereses comunes relevantes a la profesión	3. Análisis de escenarios 4. Asesoramiento entre iguales 15. Evaluación sistemática de la práctica profesional 32. Circulares
Finalidad: • Compartimos temáticas de la práctica profesional • Intercambiamos experiencias profesionales ligadas a la reflexión y la búsqueda de alternativas • Potenciamos nuestro desarrollo e identidad profesional • Fomentamos un clima abierto y positivo.....	16. Historial del aprendizaje colectivo / Historia de éxito 35. Esquemas de sugerencias 44. Pauta para el análisis de la práctica de los equipos de trabajo
Condiciones: • Nuestra intención es promover aprendizaje individual para generar aprendizaje grupal y colectivo • Mantenemos interés y expectativas amplias	8. Benchmarking / Compartir buenas prácticas 37- Fóruns de discusión
Funcionamiento: Todavía no se dan criterios de funcionamiento	9. Círculos de conocimiento 10. Conferencias internas 22. Organización de talleres 25. Talleres

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS QUE PERMITEN PASAR DE LA FASE DE DESARROLLO A LA DE CONSOLIDACIÓN	
Fase de desarrollo (b): personas que exploran formas de implicación más amplia, preocupados por la mejora de su práctica profesional, que	
Indicadores de la fase de desarrollo	Estrategia o instrumento propuesto
Composición: • Nos consideramos profesionales con conocimiento.... • Nos consideramos profesionales con compromiso	1. Agentes de Conocimiento 17. Innovación progresiva 24. Sistemas de expertos 46. Sistemas de gestión de documentos
Finalidad: • Encontramos valor en las interacciones	6. Auditoría de conocimiento 31. Bases de datos
• Compartimos conocimiento tácito y explícito.... • Accedemos a la pericia / conocimiento experto • Retenemos el talento (de nuestros colegas)	
Condiciones: • Fomentamos la calidad de las intervenciones..... • Tenemos un ambiente colaborativo y personal cohesionado con	42. Mapas de conocimiento 45. Portafolio de conocimiento 48. Repositorio
• Generamos confianza mutua entre los miembros • Buscamos que las personas dispongan de tiempo y predisposición para participar	
Funcionamiento: • Tenemos acceso y tejido asociativo ágil • Mantenemos regularidad comunicativa • Fomentamos mecanismos de motivación..... • Tenemos normas básicas de comunicación y	7. Autoanálisis Institucional / Grupos Nominales 40. Inventario de los equipos de trabajo o de coordinación del centro 43. Modelos de «Feedback»

ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS QUE PERMITEN MANTENERSE EN LA FASE DE CONSOLIDACIÓN	
Fase de consolidación (c): miembros involucrados en su desarrollo profesional, que comparten actividades y tareas, que	
Indicadores de la fase de consolidación	Estrategia o instrumento propuesto

<p>Composición:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somos profesionales con participación activa..... • Nos consideramos profesionales con alta implicación.... • Nos consideramos profesionales con responsabilidad colectiva 	<p>5. Auditoria de la cultura organizativa 13.El aprendizaje clínico</p>
<p>Finalidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Generamos productos, servicios o procesos nuevos ... • Originamos procesos de investigación e innovación 	<p>2. Análisis Clínico 18. Investigación - acción</p>
<p>Condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tenemos objetivos claros y explicitos. • Desarrollamos actividad colectiva • Difundimos los resultados, reflexiones o acuerdos • Fomentamos la implicación y el desarrollo de líderes.... 	<p>30. Balances de Know-How 38. Instrumentos para medir el desarrollo de la cultura 39. Inventario de los equipos de trabajo o de coordinación del centro</p>
<p>Funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existen criterios para la toma de decisiones • Tenemos un liderazgo claro y roles 	<p>19. Knowledge Café 21. Networking 36. Esquemas para la revisión de la evaluación para el aprendizaje</p>

<p>ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS QUE PERMITEN PASAR DE CoP a una Co(V)PP</p>	
<p>La CoP podrá ser virtual cuando la comunicación se realice en un porcentaje muy elevado mediante soportes on-line,</p>	
<p>Indicadores de la Comunidad VIRTUAL de Práctica Profesional</p>	<p>Estrategia o instrumento propuesto</p>
<p>Funcionamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disponemos de herramientas tecnológicas..... • Disponemos de un dominio mínimo o aceptable de las herramientas tecnológicas involucradas • Tenemos metodologías de intercambio claras para... • Mantenemos conexiones entre los miembros por.... • Tenemos acceso a recursos compartidos 	<p>10. Video conferencias con regularidad 21. Networking, Red de contactos entre los profesionales de la CoPV 26. Tanques pensante (Think Tanks) entre Co-VPP afines que intercambien conocimiento 33. Espacio dentro de Intranet</p>

Cabe considerar, en todo caso, que:

- Las estrategias propuestas se relacionan con procesos de dinamización y cambio organizativo.
- Las estrategias se consideran instrumentales y su utilización puede plantearse con propósitos muy distintos, según sean los objetivos que se persigan.
- Las estrategias más efectivas son las que forman parte de un proceso de intervención planificado y aplicado.
- Tan importante como la estrategia es la forma como se aplica, en referencia al momento y a los implicados.
- Las estrategias más generales sirven para aproximarnos a las temáticas, mientras que las más concretas se adecúan más a la consecución de consensos y al desarrollo operativo de la acción.

4.5.2. Gestionar un proceso de cambio global

El capítulo 5 presenta fichas de información gráfica de la mayoría de las estrategias consideradas. La consideración, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de los resultados y efectos de una CoP es un proceso complejo, al que buscan servir los instrumentos aportados y las estrategias de mejora sugeridas.

De todas maneras, los cambios efectivos pueden venir tanto de la mejora constante de aspectos considerados disfuncionales como de un planteamiento general que busca la implantación y desarrollo de una propuesta nueva. El cuadro 5 aporta, al respecto, un esquema para orientar la concreción de propuestas de cambio general. La propuesta adaptada de Gairín (2002: 149-150) incorpora aportaciones reconocidas como relevantes del Desarrollo Organizacional (tiene en cuenta las resistencias), la Revisión Basada en la Escuela (necesidad de sistematizar el proceso), Desarrollo Colaborativo (importancia de la colaboración), Formación en Centros (necesidad de formación) entre otras propuestas.

Cuadro 5. Propuesta global de intervención institucional para la implantación y desarrollo de CoP.

FASE PREVIA «Crear condiciones»	CONOCIMIENTO DEL CONTEXTO DE ACTUACIÓN	Determinar el origen de la demanda. Identificar la finalidad última de la propuesta de las CoP. Roles y funciones de la ayuda externa Condiciones del contexto externo (autonomía administrativa, funcionamiento, económica) e interno (filosofía respecto a las CoP, cultura instalada, estructuras de apoyo, posición de los responsables, tradición del trabajo en equipo, tradición en procesos reflexivos de análisis y resolución de problemas,....	1era Fase de información/ formación <i>Teórico- práctica</i> a) Sensibilizar sobre la relación formación-trabajo b) Desarrollar capacidades concretas: • Trabajo en equipo • Creación de consenso .Tratamiento de conflictos • Toma de decisiones b) Favorecer procesos de maduración personal y grupal en relación a la temática
	DETECCIÓN DE NECESIDADES	Categorización y priorización	
	DETECCIÓN DE OBSTACULOS PARA LA PUESTA EN MARCHA DE UNA CoP	Grado de motivación de los implicados (actitudes, grado de apertura, flexibilidad,..... Dinámica grupal del trabajo Capacidad para acomodarse a nuevas situaciones Nivel de sintonía para crear visiones compartidas Existencia de líderes con capacidad de dinamización Implicación y soporte de iniciativas	
	IDENTIFICACIÓN ASPECTOS SUSCEPTIBLES DE MEJORA	Grado de eficiencia de los procesos existentes Nuevos retos y demandas Naturaleza de los contenidos a mejorar: . estructurales . funcionamiento . ámbito de gestión :	

PLANIFICACIÓN «Diseñar»	FORMULACIÓN DE OBJETIVOS PARA LA MEJORA	Clarificación y formulación precisa de los problemas y disfunciones susceptibles de mejora.	2.ª Fase de Formación <i>Instrumental</i> a) Proporcionar modelos de planificación. b) Proporcionar estrategias e instrumentos para desarrollar la planificación y la asignación de personas
	PROCESO DE NEGOCIACIÓN PARA LA CREACIÓN DE CONSENSO	Definición de roles y funciones de los implicados: ayuda externa - equipo directivo - grupos de profesionales. Acordar el proceso y los mecanismos de participación y control. Valoración de los costes, riesgo y oportunidad de la innovación, consignando el tipo de estrategias e instrumentos más adecuados con los objetivos planteados. Información clara del proceso y de los acuerdos tomados	
	PLAN DE ACTUACIONES GENERALES Y CONCRETAS	Organización líneas generales de actuación Definición de la metodología de trabajo Concreción del plan de actuaciones: acciones paso a paso (concretas, identificables, observables, ajustadas a los objetivos), planificación logística para llevarlas a término, recursos a utilizar, responsables, sistema de evaluación y definición del cronograma, Criterios de flexibilidad y adaptabilidad	
	PLAN DEL PROCESO DE REVISIÓN	Diseño del proceso e instrumentalización de la revisión: recogida de datos, elaboración de informes, temporalización. Diseño de mecanismos de retroalimentación	

IMPLEMENTACIÓN - REVISIÓN ESPECÍFICA «Actuar»	DESARROLLO DEL PLAN DE ACCIÓN	Información del programa y desarrollo a los participantes Puesta en marcha de las acciones: tareas concretas -equipos específicos - grupos temporales Movilización de los recursos necesarios Motivación para los participantes	
	DESARROLLO DE LOS MECANISMOS DE SEGUIMIENTO Y REVISIÓN	Supervisión de los procesos planificados: puesta en marcha de mecanismos de autoobservación y revisión Detección de dificultades y progresos Realización de informes de eficacia o de sugerencias durante el desarrollo Funcionamiento de mecanismos de retroalimentación.	
EVALUACIÓN REVISIÓN GLOBAL «Verificar»	INFORME GLOBAL DE VALORACIÓN	Confección de un informe evaluativo global en base al plan de observación y seguimiento y a los informes que provengan de los procesos de revisión. Crítica y reflexión sobre el proceso y la práctica	3era Fase de Formación <i>Instrumental</i> a) Proporcionar modelos de evaluación. b) Proporcionar estrategias e instrumentos para la revisión c) Analizar mecanismos de institucionalización
	DETECCIÓN DE DISFUNCIONES	Interrelación e interdependencia de los elementos que provocan las disfunciones detectadas. Análisis de causas y factores asociados	
	BÚSQUEDA DE ALTERNATIVAS	Búsqueda de soluciones a los problemas planteados. Introducción de modificaciones en el plan inicial para corregir las disfunciones detectadas.	

INSTITUCIONALIZACIÓN «Incorporar»	RUTINIZACIÓN DE LOS MECANISMOS ESTABLECIDOS	Incorporar nuevos hábitos y técnicas en los programas de CoP	
	APLICACIÓN EN OTROS ÁMBITOS	Difusión y extensión de las propuestas a otras unidades organizativas. Creación de dinámicas que empujan hacia la adopción de nuevas estructuras y nuevos patrones de comportamiento	
	PERMANENCIA EN EL TIEMPO	Establecimiento de mecanismos de apoyo. La mejora se mantiene por encima de las personas que la pusieron en marcha.	
	INCORPORACIÓN A LA CULTURA	Incorporación de nuevas simbologías y formas de hacer a la actividad institucional	
DIFUSIÓN «Compartir»	EXTERNALIZACIÓN	Elaborar estrategias para difundir la experiencia Motivar a los participantes a explicar la experiencia	4a Fase de Formación <i>Entre iguales</i> Intercambio experiencias

4.6. ¿CÓMO PROMOVER LA UTILIZACIÓN DE LA GUÍA?

La Guía ha de servir a las finalidades establecidas; sin embargo, las formas de utilización pueden ser diversas, en función de las prioridades que se establezcan y de la naturaleza del contexto de actuación. En cualquier caso, partiremos siempre de su concreción para una realidad delimitada por la existencia o promoción de una CoP.

Así, la Guía debe ser considerada como un apoyo para promover e impulsar las CoP en las organizaciones. Su utilización puede hacer servir toda la documentación o una parte de ella, según interese. Asimismo, pueden derivarse de ella concreciones, como puedan ser, a modo de ejemplo: un decálogo para los participantes en las CoP; protocolos de actuación para los directivos; o un modelo de intervención y desarrollo de las CoP en la organización.

Las reflexiones desarrolladas en esta Guía pueden servir igualmente para diseñar:

- Acciones informativas, dirigidas tanto a la sensibilización e información de los colectivos implicados en CoP como a toda la comunidad de una organización.
- Acciones formativas sobre sistemas y estrategias de mejora de las CoP.
- Acciones institucionales, relacionadas con el impulso de las CoP, de su seguimiento y del análisis de sus efectos.

En cualquier caso, se trata de considerar la Guía como: a) un medio para promover e impulsar las CoP; b) un instrumento para sensibilizar e implicar a todos en el desarrollo de nuevas modalidades de trabajo colaborativo; c) un producto que puede ayudar a instalar buenas prácticas; d) una propuesta que busca su aceptación y aplicación de una manera voluntaria, partiendo del convencimiento de su necesidad e importancia; y e) una aplicación que considera tan importante el contenido como las formas, cómo se concreta y cómo se aplica, resaltando de nuevo el valor de la participación, de la formación y difusión permanentes.

4.7. INSTRUMENTOS

Se recogen a continuación los distintos instrumentos que constituyen parte fundamental de la Guía en relación a los procesos de diagnóstico, proposición de mejoras y evaluación del cambio deseado.

4.7.1. Lista de comprobación para identificar una Comunidad de práctica y su fase de desarrollo

El presente instrumento asume la idea de que las comunidades de práctica (CoP) son un proceso en construcción permanente. Su **objetivo** es ofrecer una serie de indicadores que permitan conocer si, realmente, pueden considerarse una CoP y en qué fase del proceso se encuentran.

Los **destinatarios**, sean personas responsables de la organización o que integran un grupo de trabajo de la misma, pueden así realizar un diagnóstico tanto para delimitar las características presentes y ausentes en la iniciativa de trabajo colectivo realizada como para situar la CoP en el momento de desarrollo en que se encuentra. En cualquier caso, identifica posibilidades de mejora.

El instrumento funciona y se **aplica** como una «lista de comprobación». El responsable de la organización o los miembros de la presunta CoP, deben leer

el enunciado de las cuestiones planteadas y señalar, bajo su criterio, si el equipo de trabajo se ve o no identificado en el enunciado de cada uno de los ítems. La interpretación de los resultados puede verse en el apartado 4.4.1.

IDENTIFICAR LA FASE DE DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PROFESIONAL		
A. COMPOSICIÓN		
Somos...		
1. Profesionales de diferentes perfiles de una misma institución, o de diferentes instituciones, que ejerzan en un mismo ámbito de actividad laboral	SI	NO
2. Profesionales con intereses comunes relevantes a la profesión	SI	NO
3. Profesionales con conocimiento o dominio de la temática que se desarrolla	SI	NO
4. Profesionales con compromiso por la mejora del ejercicio profesional	SI	NO
5. Profesionales con participación activa en la mejora del ejercicio profesional	SI	NO
6. Profesionales con alta implicación en la institución	SI	NO
7. Profesionales con responsabilidad colectiva	SI	NO
B. FINALIDAD		
El objetivo de la CoP es...		
8. Compartir temáticas vinculadas con la práctica profesional	SI	NO
9. Intercambiar experiencias profesionales ligadas a la reflexión y la búsqueda de alternativas	SI	NO
10. Generar productos, servicios o procesos nuevos relacionados con el campo profesional	SI	NO
11. Encontrar valor en las interacciones con los miembros	SI	NO
12. Originar procesos de investigación e innovación relacionados con el campo profesional	SI	NO
13. Compartir conocimiento tácito y explícito en beneficio de la CoP	SI	NO
14. Potenciar el desarrollo e identidad profesional	SI	NO
15. Acceso a la pericia / conocimiento experto	SI	NO
16. Retener el talento	SI	NO
17. Fomentar un clima abierto y positivo (colaboración, empatía, satisfacción, ...) entre los participantes	SI	NO

C. CONDICIONES		
Existe/n...		
18. Objetivos claros y explícitos.	SI	NO
19. Intencionalidad de generar procesos de aprendizaje individual (indispensable pero no suficiente) como paso previo al aprendizaje grupal y colectivo	SI	NO
20. Calidad de las intervenciones con confrontaciones y reflexiones críticas	SI	NO
21. Interés y expectativas amplias	SI	NO
22. Actividad colectiva que genere alianzas y ayudas mutuas	SI	NO
23. Ambiente colaborativo y personal cohesionado con interés por integrar a todos sus miembros.	SI	NO
24. Difusión de los resultados, reflexiones o acuerdos	SI	NO
25. Confianza mutua entre los miembros	SI	NO
26. Asegurar que las personas disponen de tiempo y predisposición para participar	SI	NO
27. Implicación de líderes clave	SI	NO
D. FUNCIONAMIENTO		
La CoP dispone de...		
28. Acceso y tejido comunicativo ágil	SI	NO
29. Herramientas tecnológicas funcionales y de fácil acceso	SI	NO
30. Dominio mínimo o aceptable de las herramientas tecnológicas involucradas	SI	NO
31. Metodologías de intercambio claras para compartir información (foros, chats, blogs, micro blogs, wikis, etc.)	SI	NO
32. Regularidad comunicativa	SI	NO
33. Existencia de criterios para la toma de decisiones (tiempo, forma, etc.)	SI	NO
34. Mecanismos de motivación para la participación	SI	NO
35. Existencia de un liderazgo claro y de roles (dinamizador, gestor, moderados, participantes, ...) bien definidos	SI	NO
36. Conexiones entre sus miembros por encima de sus límites geográficos y organizativos	SI	NO
37. Normas básicas de comunicación y de participación compartidas	SI	NO
38. Acceso a recursos compartidos	SI	NO

4.7.2. Cuestionario para autoevaluar las condiciones previas al desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M1)

(El presente cuestionario está **dirigido** a gestores de conocimiento, moderadores o miembros con responsabilidad en una organización/institución que se planteen entre sus objetivos la implementación de Comunidades de Práctica (CoP) en su institución.

Su **objetivo** es valorar las condiciones previas que permiten, una vez modificadas en lo necesario, que la implantación de las CoP encuentre las mínimas barreras y resistencias en el seno de una organización.

La **aplicación** considera dos tipos de preguntas. La primera se centra en las actitudes predominantes y las siguientes consideran la presencia de aspectos de infraestructura y de personal. La interpretación que se pueda hacer está descrita en el apartado 4.4.2.

AUTOEVALUAR LAS CONDICIONES PREVIAS EN EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA
--

co. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO

c1 La propuesta de crear CoP en mi organización ha sido acogida por parte de los participantes con (*señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro*)

Creo que la propuesta de crear una CoP en mi organización será acogida por parte de los participantes con (*señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro*)

Entusiasmo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Apatía
Cooperación	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pasividad
Acuerdo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Oposición
Optimismo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pesimismo

Valore de 1 a 4 los siguientes ítems, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es de acuerdo y 4 es totalmente de acuerdo.

i. LA INFRAESTRUCTURA:					
		1	2	3	4
La organización...					
i1	dispone de espacios útiles para el trabajo en grupo de sus miembros (<i>despachos compartidos, salas de reunión, sala de descanso, etc.</i>)				
i2	prevé partidas presupuestarias para la implementación y desarrollo de CoP				
i3	dispone de recursos tecnológicos y materiales que facilitan la participación en CoP (<i>equipos informáticos, conexiones a internet, espacios para reuniones, etc.</i>)				
i4	prevé en el horario laboral un espacio de tiempo para la participación en CoP				

p. LAS PERSONAS:					
		1	2	3	4
La dirección...					
p1	conoce qué significa trabajar mediante CoP				
p2	se implica en el desarrollo de CoP en la organización				
p3	crea canales de comunicación para la difusión de los resultados de la CoP				
Los superiores inmediatos...					
p4	conocen qué significa trabajar mediante CoP				
p5	apoyan que se inicie el desarrollo de CoP				
p6	facilitan la introducción de mejoras en los puestos de trabajo				
Entre los miembros de la organización...					
p8	existe un equipo interno interesado en participar en procesos vinculados a CGC y a CoP				
p9	hay costumbre de compartir sus conocimientos con el resto de compañeros				
p10	hay costumbre de apoyarse mutuamente				
p11	existe confianza, lo que propicia que compartan conocimientos y experiencias mutuamente				

4.7.3. Cuestionario para autoevaluar las condiciones iniciales en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M2)

El presente cuestionario está **dirigido** a gestores de conocimiento, moderadores o miembros con responsabilidad en una organización/institución que se planteen entre sus objetivos la implementación de Comunidades de Práctica (CoP) en su institución.

Su **objetivo** es valorar las condiciones iniciales que permiten, una vez modificadas en lo necesario, que la implantación de las CoP encuentre las mínimas barreras y resistencias en el seno de una organización.

La **aplicación** considera dos tipos de preguntas. La primera se centra en las actitudes predominantes y las siguientes consideran la presencia de aspectos de funcionamiento e identificativas de las CoP. La interpretación que se pueda hacer está descrita en el apartado 4.4.2.

AUTOEVALUAR LAS CONDICIONES INICIALES EN EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA
--

co. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO

c1 La propuesta de crear CoP en mi organización ha sido acogida por parte de los participantes con *(señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro)*

Creo que la propuesta de crear una CoP en mi organización será acogida por parte de los participantes con *(señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro)*

Entusiasmo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Apatía
Cooperación	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pasividad
Acuerdo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Oposición
Optimismo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pesimismo

Valore de 1 a 4 los siguientes ítems, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es de acuerdo y 4 es totalmente de acuerdo.

f. EL FUNCIONAMIENTO:		1	2	3	4
Se han previsto...					
f1	reuniones con los participantes para detectar las problemáticas/necesidades del día a día				
f2	un moderador para cada una de las CoP				
f3	una temporalización (fecha de inicio y fin) para la consecución de los objetivos de la CoP				
f4	trabajo virtual con alguna sesión presencial				
f5	acciones formativas para los participantes de las CoP				
f6	acciones formativas para los moderadores de las CoP				
f7	la colaboración de personas con conocimiento técnico de las herramientas informáticas a usar para que apoyen a los usuarios				
La CoP...					
f8	dispone de contenidos atractivos y útiles para la mejora del puesto de trabajo				
f9	dispone de objetivos definidos por los participantes				
f10	dispone de objetivos bien definidos y de acuerdo con el producto a generar				
f11	dispone de objetivos que se vinculan a productos tangibles (elaboración protocolos, materiales didácticos, manuales, etc.)				
f12	funcionan a partir de contenidos seleccionados por los participantes				
f13	tiene asignado un moderador escogido por los participantes				

4.7.4. Cuestionario para autoevaluar las condiciones de proceso en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M3)

El presente cuestionario está **dirigido** a gestores de conocimiento, moderadores o miembros con responsabilidad en una organización/institución que esté desarrollando Comunidades de Práctica (CoP).

Su **objetivo** es valorar las condiciones de proceso que permiten, una vez modificadas en lo necesario, que el desarrollo de la CoP en el seno de su organización consiga con más facilidad el éxito deseado.

La **aplicación** considera dos tipos de preguntas. La primera se centra en las actitudes predominantes y las siguientes consideran la presencia de aspectos de infraestructu-

ra, funcionamiento y otras relacionadas con las personas implicadas. La interpretación que se pueda hacer está descrita en el apartado 4.4.2.

AUTOEVALUAR LAS CONDICIONES DE PROCESO EN EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

co. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO

c1 Hasta el momento, el desarrollo de la CoP en mi organización está siendo acogido por parte de los participantes con (*señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro*)

Entusiasmo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Apatía
Cooperación	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pasividad
Acuerdo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Oposición
Optimismo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pesimismo

Valore de 1 a 4 los siguientes ítems, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es de acuerdo y 4 es totalmente de acuerdo.

i. LA INFRAESTRUCTURA:								
				1	2	3	4	
La organización...								
i1	dispone de espacios útiles para el trabajo en grupo de sus miembros (<i>despachos compartidos, salas de reunión, sala de descanso, etc.</i>)							
i2	prevé partidas presupuestarias para la implementación y desarrollo de CoP							
i3	dispone de recursos tecnológicos y materiales que facilitan la participación en CoP (<i>equipos informáticos, conexiones a internet, espacios para reuniones, etc..</i>)							
i4	prevé en el horario laboral un espacio de tiempo para la participación en CoP							

p. LAS PERSONAS:								
				1	2	3	4	
La dirección...								
p2	se implica en el desarrollo de CoP en la organización							

Los superiores inmediatos...					
p7	apoyan la aplicación de lo realizado y aprendido en la CoP				
Entre los miembros de la organización...					
p12	se mantiene el interés de las personas en participar en procesos vinculados a CGC y a CoP				
p13	comparten sus conocimientos con el resto de compañeros				
p14	se mantiene la confianza entre los participantes				

f. EL FUNCIONAMIENTO:								
					1	2	3	4
Se han previsto...								
f1	reuniones con los participantes para detectar las problemáticas/necesidades del día a día							
f2	un moderador para cada una de las CoP							
f4	trabajo virtual con alguna sesión presencial							
f5	acciones formativas para los participantes de las CoP							
f6	acciones formativas para los moderadores de las CoP							
f7	la colaboración de personas con conocimiento técnico de las herramientas informáticas a usar para que apoyen a los usuarios							
La CoP...								
f8	dispone de contenidos atractivos y útiles para la mejora del puesto de trabajo							
f10	dispone de objetivos bien definidos y de acuerdo con el producto a generar							
f11	dispone de objetivos que se vinculan a productos tangibles (<i>elaboración protocolos, materiales didácticos, manuales, etc.</i>)							
El moderador...								
f14	guía a los participantes hacia la consecución de los objetivos definidos							
f15	estructura las actividades que realiza cada uno de los participantes							
f16	supervisa las actividades que realiza cada uno de los participantes							
f17	ayuda a crear un ambiente agradable para construir nuevo conocimiento							
f18	da la oportunidad de que todos participen, facilitando un diálogo constructivo							
f19	facilita un diálogo constructivo entre los miembros de la CoP							
f20	ofrece <i>feedback</i> sobre las aportaciones que realizan los participantes							

f21	refuerza las relaciones y los vínculos entre los participantes				
f22	es constante en su participación				
f23	difunde, dentro de la organización, el trabajo que se desarrolla en la CoP				
La dedicación en la CoP (reconocimiento y difusión)...					
f26	es entendida como una actividad más que se suma a las actividades laborales ordinarias				
f27	se reconoce como horas formativas				
f28	es compensada en función del grado de implicación en ella				
f29	y los resultados obtenidos son difundidos mediante los canales de comunicación de la organización				

4.7.5. Cuestionario para autoevaluar las condiciones finales en el desarrollo de una Comunidad de práctica (GamCoP-M4)

El presente cuestionario está **dirigido** a gestores de conocimiento, moderadores o miembros con responsabilidad en una organización/institución que estén actualmente en la fase de finalización de una Comunidad de Práctica (CoP).

Su **objetivo** es valorar aquellas condiciones que facilitan que la organización pueda incorporar los nuevos conocimientos elaborados para que puedan tener efectos sobre la misma

La **aplicación** considera dos tipos de preguntas. La primera se centra en las actitudes predominantes y las siguientes consideran la presencia de aspectos de infraestructura, funcionamiento y otras relacionadas con las personas implicadas. La interpretación que se pueda hacer está descrita en el apartado 4.4.2.

**AUTOEVALUAR LAS CONDICIONES FINALES
EN EL DESARROLLO DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

co. EL CONTEXTO ORGANIZATIVO

c1 Una vez finalizada la CoP, el estado de sus participantes en relación a la incorporación de lo realizado y aprendido en la CoP a sus puestos de trabajo es: (*señale según se encuentre más próximo de un extremo, o el otro*)

Entusiasmo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Apatía
Cooperación	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pasividad
Acuerdo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Oposición
Optimismo	1 - 2 - 3 - 4 - 5	Pesimismo

Valore de 1 a 4 los siguientes ítems, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es de acuerdo y 4 es totalmente de acuerdo.

i. LA INFRAESTRUCTURA:					
		1	2	3	4
La organización...					
i1	dispone de espacios útiles para el trabajo en grupo de sus miembros (<i>despachos compartidos, salas de reunión, sala de descanso, etc.</i>)				
i3	dispone de recursos tecnológicos y materiales que facilitan la participación en CoP (<i>equipos informáticos, conexiones a internet, espacios para reuniones, etc..</i>)				
i4	prevé en el horario laboral un espacio de tiempo para la participación en CoP				

p. LAS PERSONAS:					
		1	2	3	4
La dirección...					
p2	se implica en el desarrollo de CoP en la organización				
Los superiores inmediatos...					
p7	apoyan la aplicación de lo realizado y aprendido en la CoP				
Entre los miembros de la organización...					
p13	comparten sus conocimientos con el resto de compañeros				
p14	se mantiene la confianza entre los participantes				

f. EL FUNCIONAMIENTO:					
		1	2	3	4
El moderador...					
f23	difunde, dentro de la organización, el trabajo que se desarrolla en la CoP				
f24	guía a los participantes sobre como introducir lo realizado en la CoP a sus puestos de trabajo				
f25	comparte con los superiores de los participantes en la CoP aquello que se ha desarrollado en la misma				
La dedicación en la CoP (reconocimiento y difusión)...					
f27	se reconoce como horas formativas				
f28	es compensada en función del grado de implicación en ella				
f29	y los resultados obtenidos son difundidos mediante los canales de comunicación de la organización				

5. Estrategias e instrumentos para la mejora de las comunidades de práctica profesional

Joaquín Gairín Sallán⁵

(5) Elaboración y revisión de síntesis, participando también en la redacción y debate de las fichas los miembros del equipo de investigación: Carme Armengol, Aleix Barrera, Alejandra Bosco, Paulino Carnicero Duque, Anna Díaz Vicario, Miren Fernández-de-Álava, Edgar Iglesias, José Luis Muñoz, María Navarro, David Rodríguez-Gómez y Blanca Patricia Silva.

No puede haber cambio sin intervención y esta queda muy ligada a la actividad práctica que se promueve. Como se dice a menudo, la teoría sin la práctica es inútil, pero la práctica sin la teoría es la locura.

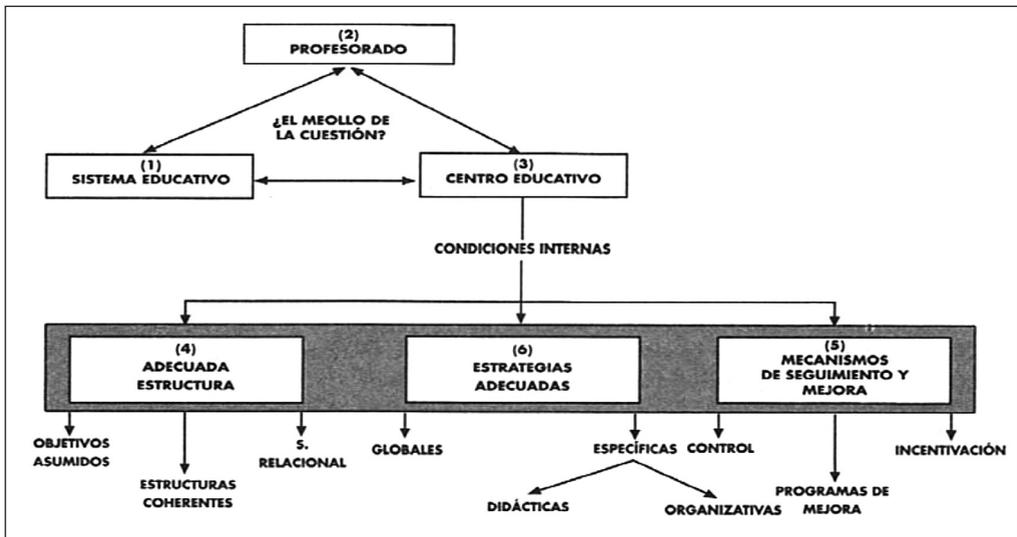
5.1. NATURALEZA Y SENTIDO DE LAS ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Situamos las estrategias en el conjunto de procesos que hacen posible la intervención sobre la realidad y, en este sentido, se relacionan tanto con los procesos de planificación como con los de acción. Su presentación asume la idea de que tan trascendental como conocer la orientación de una organización resulta la aplicación de estrategias de acción adecuadas. Lo primero sin lo segundo es mera especulación; lo segundo sin lo primero, puro activismo.

Las estrategias se vinculan claramente con los procesos de planificación y desarrollo de los cambios (Gairín, 2003), no olvidando ni su carácter instrumental ni la naturaleza siempre contextual del marco de actuación. Algunos comentarios pertinentes sobre su naturaleza y sentido se recogen a continuación a partir de los desarrollos realizados en Gairín (2003, 2015)

Cabe señalar la importancia que las estrategias de intervención han adquirido en las últimas décadas, sin duda resultado de la evolución que han tenido los procesos de intervención. Un ejemplo ilustrativo que puede servir para muchas organizaciones es lo que ha pasado en el contexto de las instituciones educativas (Gráfica 1).

Gráfica 1: Evolución de las preocupaciones en relación a los procesos de cambio



Si bien, históricamente, todas las innovaciones fueron promovidas por el sistema educativo (situación coherente con modelos de sistemas educativos uniformadores y verticalistas), la atención se desplazó a la selección y formación del profesorado a partir de la década de los años 70-80 en muchos países, considerando que podría ser la pieza fundamental en la transformación pretendida, y, últimamente, a los centros educativos, que se identifican como unidades básicas de cambio.

También notamos un desplazamiento progresivo a nivel de centros educativos. Inicialmente, la preocupación es la de dotar a los centros de una estructura adecuada, básicamente fortaleciendo los equipos de profesores; posteriormente, se trata de reforzar los mecanismos relacionados con su funcionamiento, aumentando la exigencia de programas de trabajo y de mecanismos de control sobre sus resultados.

La situación actual comparte, desde nuestro punto de vista y como línea general, las preocupaciones anteriores pero permite, también, vislumbrar la importancia de las estrategias de trabajo que están en la base de todas las actuaciones de los centros educativos. Es el momento de hacer referencia a las progresivas estrategias globales de cambio en las escuelas (desarrollo organizacional, desarrollo basado en la escuela, desarrollo colaborativo, redes intercentros, etc.) que se han ido utilizando y de considerar estrategias específicas para el trabajo colaborativo del profesorado. Se trata, en último extremo, de favorecer el paso de una estructura vertical y que fomenta el individualismo a la horizontalidad y el trabajo de colaboración profesional (Cuadro 1).

Cuadro 1: Dos imágenes de las organizaciones (a partir de Bolívar, 2004:110)

Las organizaciones como estructuras formales burocráticas	Las organizaciones como comunidades colaborativas
Trabajo aislado, privado e individualista, sin ámbitos comunes para compartir experiencias profesionales.	Relaciones comunitarias y sentido de trabajo en comunidad. La actividad profesional es vista como tarea colectiva, en cooperación e interdependencia mutuas.
Los profesionales son vistos como técnicos, gestores «eficientes» de prescripciones externas	El profesional se considera como un agente de desarrollo y cambio, reconociendo su autonomía y profesionalidad.
Los profesionales no están implicados en la toma de decisiones. Su papel es instrumental. Procedimientos formales rigen las relaciones.	Toma de decisiones compartidas. Invierten tiempo y espacios de diálogo comprometidos en la mejora de la actividad asumida.
La responsabilidad de funciones está asignada jerárquicamente, con distribución funcional de tareas.	Los líderes/ directivos promueven la colegialidad y el apoyo para el desarrollo profesional.

La actividad efectiva en procesos colaborativos y su desarrollo a través de comunidades formativas y de aprendizaje no es fácil y queda condicionada por factores de distinta naturaleza. Destacamos de nuevo la importancia que pueden tener las estrategias que para el trabajo operativo se utilizan, en la medida en que permiten pasar de las teorías y concepciones a las prácticas y actuaciones, al mismo tiempo que pueden hacer realidad un proceso democrático de desarrollo organizacional y de implicación colectiva en el cambio.

Siguiendo con la aportación citada (Gairín, 2003), podemos identificar la estrategia como el *conjunto de decisiones y acciones fundamentadas relativas a la elección de medios y a la articulación de recursos con miras a lograr un objetivo*. Más específicamente, implica (Gairín, 1996:397): a) la existencia de una finalidad; b) un proceso organizado que no es necesariamente cerrado; c) procesos de elaboración y de aplicación; d) la consideración tanto de factores externos como internos; y e) decisiones y acciones en ambos casos, que incluyen procesos de participación.

A menudo, se considera la estrategia como un uso deliberado y planificado de una secuencia compuesta de procedimientos y dirigida a alcanzar una meta definida. En este sentido, el dominio estratégico de una tarea requerirá previamente un dominio técnico, sin el cual la estrategia no es posible.

La estrategia tampoco se puede considerar como una mera aplicación de procedimientos específicos, sino que requiere también de un ejercicio de reflexión sobre la

propia tarea (una técnica sólo se convierte en estrategia si se sabe cuándo, dónde y cómo emplearla). La reflexión sobre el contexto es el referente de partida, de proceso y de llegada. Por ello es difícil encajar la idea de que una estrategia tiene validez universal y sirve para cualquier contexto; también, el planteamiento que acerca la idea de estrategia a procedimiento adaptativo.

«Podemos señalar resumidamente que establecidas las finalidades de una institución, su realización supone la asunción de unos objetivos y la adopción de unas estrategias impregnadas que conllevan una serie de procedimientos más o menos complejos (métodos y técnicas) que facilitan un buen éxito de la intervención. Podríamos descender más y considerar las técnicas como procedimientos de acción dirigidos mientras que los instrumentos serían más bien un recurso concreto elaborado y/o utilizado en una situación específica donde aquella se aplica.» (Gairín, 2003:46)

Una estrategia es una elección que busca obtener ventajas competitivas organizando los recursos disponibles de manera que se optimice su valor y se minimicen las reacciones contrarias que genera su aplicación. Su formulación pretende tanto conseguir y hacer realidad un objetivo (por ejemplo de formación) como orientar los esfuerzos. Por su propia naturaleza, la estrategia valora y considera el riesgo como factor de decisión superando así el «buen juicio» que tiende siempre a la opción menos arriesgada.

Los criterios para definir una estrategia pueden ser variados. La propuesta recogida en el cuadro 2 es un ejemplo de las propuestas que al respecto se hacen.

Cuadro 2: Criterios para definir una estrategia (CORH Consultores)

<p>Dado un objetivo, una estrategia es:</p> <p>1. Una elección entre varias alternativas (no es ni la más sofisticada, ni la más barata, ni...):</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Si la elección es la única posible se estaría ante el «buen juicio en los negocios». ➤ Si la elección es demasiado obvia, los competidores podrán predecir los movimientos. ➤ Si no surgen más alternativas hay que recurrir a nuevas fuentes de ideas. ➤ Cada alternativa debe maximizar el resultado final ➤ Aunque una alternativa parezca muy heterodoxa, ésta no debería ser excluida hasta que no sea cubierto todo el método. 	<p>2. Requiere el uso de recursos disponibles (por tanto, reconoce que los recursos son limitados)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El ataque frontal siempre es el que requiere el máximo de recursos. Un buen planeamiento estratégico no tiene por qué centrarse en la fuerza. ➤ Hay que tener autonomía en el uso de los recursos. La utilización de recursos externos puede limitar la autonomía. ➤ La utilización de los recursos debe responder a una pauta de cómo usarlos.
---	--

<p>3. Todas las acciones posteriores están subordinadas a ella (se requiere consistencia y coherencia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desde cualquier acción debe ser posible encontrar la relación con la estrategia ➤ La diferentes aplicación en el tiempo de cada acción debe estar considerada en el desarrollo estratégico. <p>4. <i>Es la menos obvia de las alternativas (coloca a los oponentes en terreno abierto)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La sorpresa es un instrumento más para obtener el objetivo. ➤ La reacción de los competidores se hará más fácil si nuestro movimientos son inesperados. ➤ ¿Puede mi competidor aprovecharse de mis recursos para utilizarlos directa o indirectamente en su favor? 	<p>5. <i>Tiene en cuenta las primera reacciones (esperadas o probables)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El competidor suele tener la habilidad de predecir nuestro movimientos ➤ Las acciones de nuestro competidor a menudo responden a pasos de una lógica predecible. ➤ Si el competidor es emocional se le puede dirigir hacia reacciones emocionales. ➤ Hay que reservar recursos para responder a las reacciones no deseadas. <p>6. <i>Es diseñada para obtener un ventaja competitiva (no es una extrapolación de la historia)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se trata de obtener superioridad sobre otros competidores haciéndose con una cuota de mercado mayor. ➤ La estrategia se elabora para conseguir superar al oponente que en sentido amplio es todo aquel que trate de impedir el éxito.
---	---

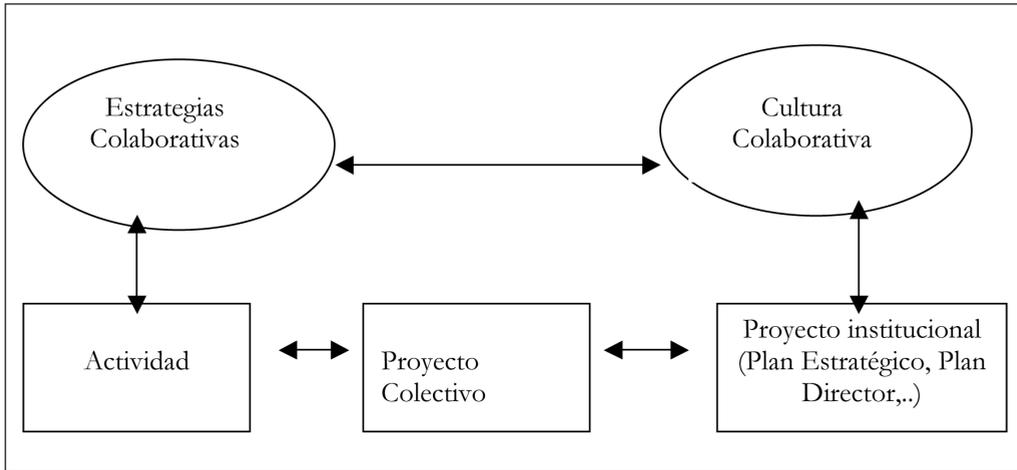
Tan importante como la selección de las estrategias adecuadas es la determinación de quien las ha de aplicar y la consideración del contexto en el que se utilizan. Los mejores resultados se alcanzan cuando se aplican en contextos colaborativos y en el marco de una misma institución. Igualmente, resulta necesaria la máxima implicación de los miembros de la organización, aunque en un primer momento puede ser preciso el apoyo de técnicos externos.

Asumida la colaboración como un medio relacionado con las finalidades formativas, de gestión de los sistemas y de desarrollo profesional, su concreción precisa de estrategias o sistemas de desarrollo que la hagan posible. Identificamos *estrategia colaborativa* como una forma habitual de actuar o de proceder en el contexto donde nos situamos llevada a cabo de una forma intencionada y planificada entre varias personas que comparten un interés común, con el objetivo de impulsar proyectos, de participar en las decisiones y de resolver problemas o de afrontar una situación de forma eficaz y eficiente.

La anterior delimitación enfatiza en aspectos de la actividad profesional, realizada por dos o más personas, con unas finalidades significativas y con una gestión de la acción a desarrollar. Las estrategias colaborativas quedan así ligadas a la realización de actividades colectivas y, en este sentido, resultan necesarias para la realización de

proyectos colectivos que son, a la vez, la concreción de la existencia de una cultura colaborativa (Gráfica 2).

Gráfica 2: De la actividad puntual al Proyecto institucional

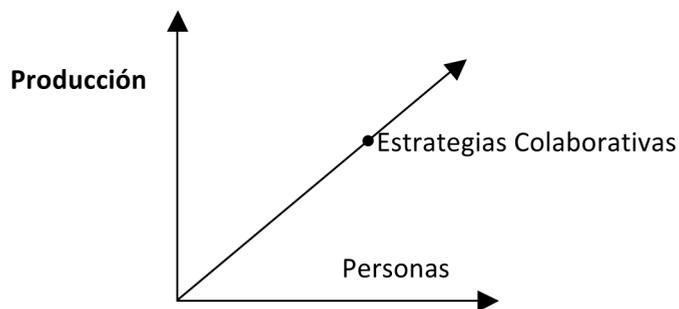


Las actividades que incluyen son sistemáticas y, en este sentido, debemos diferenciar entre práctica colaborativa (actividad puntual) y la estrategia colaborativa (sentido más amplio), al igual que lo podríamos hacer entre el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo.

Las estrategias colaborativas han de significar una ganancia para los implicados, o compartir la idea de que ha habido una ganancia, y conllevan la normalización de algún aspecto. El sentido de normalización es aquí el de direccionalidad (se orienta a algo), en el sentido de adecuación y no tanto de uniformidad. Hablar de estrategias colaborativas conlleva la idea de la existencia de normas (aceptadas y no impuestas), aunque podría ser más adecuado hablar de criterios (normalizar criterios, adecuar criterios —están definidos en términos interpretables—) que de normas cerradas.

Debemos señalar también que las estrategias relacionan producción y personas, buscando el equilibrio entre la necesidad de producción y las necesidades ligadas a las personas (Gráfica 3). Es precisamente esta relación ambivalente la que exige que toda estrategia se vincule a procesos de planificación y considere la importancia del sistema relacional de una organización.

Gráfica 3: Las estrategias colaborativas como punto de encuentro (Gairín, 2003:51)



Las estrategias de acción se vinculan al modelo de planificación seleccionado y asumen con él la simbología, racionalidad y capacidad de resolución que le acompaña. Tradicionalmente, se han utilizado modelos de planificación lineal, acompañados de estrategias preestablecidas y aplicadas, normalmente, de manera inflexible. Introducir modelos más flexibles de planificación (contingente, por ejemplo) y desarrollar estrategias de aplicación diversas (escenarios) son alternativas que cada vez se imponen más. De hecho, el carácter instrumental de las estrategias operativas les hace útil para varios modos operativos de actuar.

Las estrategias las aplican y hacen realidad personas, exigiendo conocer y utilizar las dinámicas relacionales de las organizaciones. Partir de las propias experiencias, buscar el refuerzo del grupo humano y comprometer en todo el proceso de análisis y acción son orientaciones necesarias. Tampoco podemos olvidar lo que, al respecto, pueden hacer un clima organizacional positivo y la influencia de los líderes.

5.2. FICHAS DE ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS

Se presentan a continuación algunas propuestas de estrategias e instrumentos relacionadas con el funcionamiento de las CoP. Su finalidad es la de proporcionar elementos para que cada institución u organización pueda revisar su funcionamiento e introducir formas de hacer que ayuden a mejorar su realidad.

Las organizaciones no son realidades homogéneas ni isomórficas, al estar conformadas por una serie de elementos, variables y dinámicas que dan respuestas específicas. La selección de estrategias que haga la organización debe considerar el momento en que se encuentra respecto a la realidad existente y deseable respecto a las CoP pero, también, la naturaleza y características de la misma teniendo en cuenta como mínimo:

1) los planteamientos institucionales, como variable formal y documental donde se recogen los objetivos, metas y valores institucionales; 2) las estructuras que, como conjunto ordenado y sistemático de recursos, permiten conseguir los objetivos propuestos y, 3) el sistema de relaciones, como variable que recoge los fenómenos resultado de las interacciones entre las personas de la institución.

Las estrategias que podemos considerar son muchas y su utilización muy variada, por entenderse como medios que permiten orientaciones muy diversas en función de los objetivos que se pretendan y del contexto organizacional donde se utilizan. El cuadro 3 presenta una relación de estrategias en función de la utilidad que pueden tener en relación a aspectos de la creación y gestión del conocimiento colectivo.

Cuadro 3: Estrategias utilizables en función de los aspectos de CGCC que se consideren

<p>A.- IDENTIFICAR CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión después de la acción • Lecciones aprendidas • Debriefing • Balances de Know-How • Portafolio de conocimiento • Mapas del conocimiento • Agente del conocimiento (Knowledge Brokers) • Tablero de comando (Balanced Scorecard) • Evaluación de patentes • ... 	<p>D.- COMPARTIR Y UTILIZAR EL CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conferencias internas • Videoconferencias • Forums de discusión • Línea caliente • Intranet • Publicaciones sobre empleados • Grupos de noticias • Circulares • Encuentro de conocimiento • Tutorización (mentoring). • Entrenamiento (coaching). • Asesoramiento entre iguales (peer coaching). • Generación de conocimiento práctico a través de la investigación acción. • Planificación estratégica. • Autoanálisis institucional/ grupos nominales. • Análisis de la práctica/problemas de los equipos de trabajo. • Auditoría del conocimiento. • Análisis de la circulación del conocimiento en la organización • Medición del clima/cultura de aprendizaje en el centro. • Desarrollo/Evaluación del Aprendizaje Organizativo. • Feedback de calidad.
<p>B.- CREAR EL CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejores prácticas • Tormenta de ideas • Mapas cognitivos • Socios externos e internos • Benchmarking externo e interno • Fusiones y adquisiciones • Espacio abierto • Historias de éxito • Tanques pensantes (Think Tanks) • Esquemas de sugerencias • Círculos del conocimiento • Talleres • ... 	

<p>C.- ALMACENAR EL CONOCIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases de datos. • Sistemas de gestión de documentos • Bases de datos de empleados (conocimiento, formación, experiencias,..) • Páginas amarillas • Data Warehouse • Sistemas expertos • Literatura especializada • Manuales • Bibliotecas. • Historial de aprendizaje. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La socialización profesional en la cultura de la organización. • Aprendizaje clínico. • Comunidades de Aprendizaje. • Dinámicas conversacionales presenciales o 2.0. • Crear bases del conocimiento fluido para una comunidad • Ofrecer espacios (salón, sala del café,...) para las ideas se nutran y los proyectos se completen de manera colaborativa. • Creación de redes intelectuales. • Experimentación •
---	--

El cuadro 4 presenta clasificados el conjunto de estrategias e instrumentos que para nosotros se pueden vincular más directamente al desarrollo de las CoP. El apartado 4.5.1 del mismo texto relaciona estas herramientas con las diferentes fases y momentos en que se encuentra una CoP y las fichas que a continuación se presentan desarrollan algunas de ellas.

Nota: Se destacan las que van acompañadas de fichas descriptivas
Cuadro 4: Repertorio de estrategias e instrumentos propuestos

ESTRATEGIAS	INSTRUMENTOS
1. Agentes de conocimiento	30. Balances de Know - How (Registrar el saber hacer de la organización)
2. Análisis clínico	31. Bases de datos
3. Análisis escenarios	32. Circulares
4. Asesoramiento entre iguales («peer coaching»)	33. Espacio dentro de Intranet
5. Auditoría cultural	34. Esquemas de planificación
6. Auditoría del conocimiento	35. Esquemas de sugerencias
7. Autoanálisis institucional / grupos nominales	36. Esquemas para la revisión de la evaluación para el aprendizaje
8. <i>Benchmarking/ compartir buenas prácticas</i>	37. Fóruns de discusión
9. Círculos de conocimiento	38. Instrumentos para medir el desarrollo de la cultura
10. Conferencias internas / video conferencias	39. Instrumentos para medir el nivel del clima
11. Coo thinking	40. Inventario de los equipos de trabajo o de coordinación del centro
12. Debriefing	
13. El aprendizaje clínico	
14. Entrenamiento («couching»)	
15. Evaluación sistemática de la práctica profesional	

16. Historial de aprendizaje colectivo / Historia de éxito	41. Línea caliente
17. Innovación progresiva	42. Mapas de conocimiento
18. Investigación-acción	43. Modelos de «Feedback»
19. Knowledge Café	44. Pauta para el Análisis de la práctica de los equipos de trabajo
20. Lecciones aprendidas	45. Portafolio de conocimiento
21. Networking	46. Sistemas de gestión de documentos
22. Organización de Talleres	47. Tablero de comando
23. Páginas amarillas	48. Repositorio
24. Sistemas expertos
25. Talleres	
26. Tanques pensante	
27. Tormenta de ideas (Brainstorming)	
28. Trabajo en equipo	
29. Tutorización («mentoring»)	
.....	

Las estrategias e instrumentos apuntados en los cuadros 2 y 3 son los más habituales, pero pueden existir y existen otras propuestas que el intercambio profesional puede calificar de útiles, como también podemos pensar en sistemas de clasificación distintos a los presentados.

Las fichas que siguen, y que corresponden a las estrategias e instrumentos presentados y subrayados en el cuadro 3⁶, proporcionan información sobre la naturaleza de la estrategia, su utilización en relación a los procesos de CGCC, una breve descripción sobre la manera de utilizarla, ejemplos y referencias para profundizar en la misma.

(6) Se han incorporado también fichas sobre las estrategias e instrumentos: Análisis DAFO, Supervisión clínica y Ventana de Johari.

ESTRATEGIA: <i>Agentes del conocimiento</i>	FASE: Previa Inicio X Desarrollo Final DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Resumen Los agentes del conocimiento son una figura clave para garantizar el éxito de los procesos de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) en las organizaciones. Las organizaciones que quieran desarrollar procesos de CGC a través de Comunidades de Práctica deben designar un grupo de personas que velen por su correcto desarrollo y contribuyan a la creación de un clima de confianza, transparencia y colaboración. Para ello, deberán definir su perfil en función de la estructura organizativa y de los procesos a impulsar.	
Palabras clave Administración, Agentes del conocimiento, capital intelectual, liderazgo, información	
Descripción de la estrategia	
<p>El desarrollo de estrategias de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) requiere de la participación e implicación de diversos actores, con una clara delimitación de responsabilidades y funciones que garanticen el correcto desarrollo del proceso y, por tanto, contribuyan a su éxito (Rodríguez-Gómez, Armengol, Fuentes y Muñoz, 2011). Para un buen desempeño de procesos de CGC es importante contar con un <i>core team</i> que, dependiendo de los recursos disponibles en la organización, se dedique en mayor o menor grado de exclusividad a la CGC. Estos deben contar con las habilidades y competencias necesarias para asumir sus funciones en el proceso de CGC. De entre todos los agentes que deben implicarse, encontramos la figura de los agentes de conocimiento, principales responsables de organizar, analizar y administrar el capital intelectual de la organización. Generalmente, deben asumir las siguientes funciones, tareas y responsabilidades (Dalkir, 2005, citado por Gairín, Rodríguez-Gómez, Armengol, 2012, p. 340):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseñar y gestionar sistemas de información. • Gestionar recursos de información para apoyar las acciones organizativas. • Formar. • Actuar como agencias de información (consultores en gestión de información). • Proporcionar inteligencia competitiva. • Mantener relaciones con los clientes de los sistemas y tecnologías de la información. • Diseñar y producir servicios y productos de información. • Actuar como periodistas del conocimiento. • Actuar como analistas de políticas de CGC. Algunas categorías de personal clave que actuarían como agentes de conocimiento son (Rodríguez-Gómez et al. 2011): • Administrador de proyectos de conocimiento: personas que se encargan de proyectos específicos. Deben tener conocimientos sobre el ámbito del proyecto y comprender la forma de ser, pensar y hacer de las personas que trabajan en él. • Analistas de conocimiento: responsables de recoger, organizar y difundir el conocimiento, normalmente, bajo demanda. Analizan y almacenan buenas prácticas. 	

- Gestor del conocimiento: coordinador de los procesos de conocimiento. Es un perfil adecuado en organizaciones en las que se plantea la necesidad de que varias personas participen en el proceso de CGC.
- Gerente de conocimiento: responsable de garantizar que la organización maximice el valor que alcanza a través del conocimiento. Es el responsable de la gestión del capital intelectual y de custodiar las prácticas de gestión del conocimiento en una organización.
- Gestor o director de aprendizaje: junto con el gerente de conocimiento, es otro de los posibles responsables de los procesos de CGC. Impulsa el desarrollo profesional en la organización, centrándose en la cultura organizativa, el tipo de conocimiento y aprendizajes y la tecnología utilizada.

Por su parte, Rezende (2001) distingue cuatro categorías de profesionales que las organizaciones pueden incorporar a sus estructuras y que dependen directamente del uso e interpretación de la información: (a) agentes creadores, que utilizan la información con la intención de solucionar problemas o generar ideas que proporcionen ventaja competitiva; (b) agentes intérpretes, profesionales que interpretan el contexto, utilizando la información como herramienta de prospección e identificación de nuevos negocios, mercados y tecnologías; (c) agentes intermediarios, que identifican e interpretan las demanda de información, identifican y seleccionan las fuentes de información más adecuadas y las difunden entre los agentes de la organización; y (d) agentes gerentes del conocimiento, encargados de administrar el capital intelectual de la organización.

Para aquellas organizaciones que decidan impulsar Comunidades de Práctica profesional es importante que designen profesionales que actúen como agentes del conocimiento, estableciendo sus roles y funciones en base al tipo de procesos específicos de CGC que desean desarrollar y que más se adecuen a su estructura organizativa.

Ejemplos:

- Junta de Andalucía. Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y empleo (s.f.). *Agentes del Sistema Andaluz del Conocimiento*. En <http://goo.gl/h6xFOO>
- Laboratorio de Redes Sociales de Innovación (s.f.). *Equipo de gestión de red de conocimiento*. En <http://goo.gl/yLRYXd>
- World Bank Institute (2012). *CoP Strengthening: Community of Practice Roles*. En <http://goo.gl/cpsLBN>

Referencias:

- DE TENA, R. (2004). *La implantación de sistemas de gestión del conocimiento*. En Gallego y Ongallo. *Conocimiento y Gestión* (pp.145-180). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- GAIRÍN, J., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., y ARMENGOL, C. (2012). Agents and Processes in Knowledge Creation and Management in Educational Organisations. En Hou. *New Research on Knowledge Management Models and Methods* (pp.333-354). Croatia: Intech
- REZENDE, Y. (2001). Información para los negocios: los nuevos agentes del conocimiento y la gestión del capital intelectual. *Ciencias de la Información*, 32(2), 47-57.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., ARMENGOL, C., FUENTES, M., y MUÑOZ, J. L. (2010). Roles y procesos en la Creación y Gestión del Conocimiento. En Gairín (Coord.). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la Creación y Gestión del Conocimiento* (pp.161-177). Barcelona: Davinci.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Análisis de escenarios</i></p>	<p align="center">FASE:</p> <p align="center">Previa Inicio X Desarrollo X Final</p> <p align="center">DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p align="center">Alta X Media Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>El Análisis de escenarios es una estrategia para la toma de decisiones y la planificación estratégica que se basa en la configuración de posibles escenarios futuros. Definir y describir un escenario supone pensar en una situación futura potencial o posible basada en factores o variables que pueden presentarse e impactar en el desarrollo de la organización. Mediante la identificación de tendencias clave, las organizaciones pueden construir escenarios para mejorar el proceso de toma de decisiones.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>Análisis de escenarios, diagnóstico, planificación, prospectiva, toma de decisiones</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>El Análisis de escenarios supone un enfoque integrado que combina la planificación de escenarios futuros con la elaboración de mapas de competencia y el análisis estratégico. Persigue que la organización vuelva a centrarse en las necesidades de su entorno, con el objetivo de sugerir orientaciones y acciones estratégicas sobre la base de las competencias de la organización, en función de los escenarios aplicables tanto en el entorno general como en la organización (Godet, 2006).</p> <p>Los escenarios describen un futuro posible, identificando algunos acontecimientos significativos, los actores implicados y sus motivaciones. Asimismo, describen la secuencia de acontecimientos que deben darse para pasar de la situación actual a la futura (Cegarra, 2004, citado por Riascos, 2012).</p> <p>La construcción de escenarios no implica anticipar o predecir el futuro, sino reducir el nivel de incertidumbre, pronosticando qué es lo que podría acontecer. Así, aunque los escenarios reflejen el futuro, su objetivo es facilitar que las decisiones que se tomen en el presente sean mejores (Shell International BV, 2008), ayudando a la organización a reflexionar sobre qué diferencias supondría para ella que el futuro fuera de uno u otro modo. Por este motivo es importante que la estrategia se implemente en equipo, con la finalidad de explorar y compartir la visión de futuro que los miembros de la organización poseen individual y colectivamente.</p> <p>Para determinar cuál va a ser la situación o escenario futuro, la organización debe basarse en un conjunto de elementos (factores clave) o situaciones que pueden llegar a ocurrir en el futuro y que impactarían sobre su funcionamiento y sobre sus resultados. Para ello deben seguirse los siguientes pasos (Godet, 2006):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el área de análisis y fijar un horizonte temporal. 2. Identificar y delimitar las variables clave, tanto internas como externas, así como las tendencias e incertidumbres que pueden afectar el plan. 3. Elaborar un listado de proyecciones futuras (óptimas, desfavorables, estables), diferenciando las certezas (tendencias respaldadas y contrastadas) de las incertidumbres (tendencias que pueden ser o no ser importantes y cuyos factores pueden cambiar). 	

4. Reflexionar sobre los recursos y posibilidades de la organización en cada una de las situaciones simuladas.
5. Desarrollar los escenarios a partir de las proyecciones realizadas y que son los más probables.
6. Evaluar las opciones, reflexionando sobre los elementos significativos comunes que adopta cada escenario.
7. Tomar una decisión, planificando qué estrategias van a ser necesarias para llegar al escenario futuro visualizado.

La construcción y análisis de escenarios puede ser de utilidad para identificar visiones comunes deseables, detectando lo que es importante para la organización y descartando aquello que no debería permitirse. Resulta una estrategia especialmente útil para los procesos de planificación estratégica, al reducir el riesgo de ignorar pequeños cambios dentro de la organización que podrían marcar la diferencia en el futuro.

El Análisis de escenarios aplicado a procesos de Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) es especialmente útil ya que ayuda a la organización a:

- Plantear diversas estrategias para alcanzar futuros resultados exitosos para la organización, un proyecto específico o una situación particular.
- Explorar la visión de futuro que los miembros de la organización poseen individual y colectivamente.
- Interpretar datos importantes, conocer mejor el contexto en el que la organización se mueve y cómo ésta puede evolucionar.
- Incrementar la creatividad en la toma de decisiones.

Ejemplos:

- SHELL (s.f.). *Shell Scenarios*. En <http://goo.gl/eAfzVH>
- AYALA, L. E. y ARIA, R. (2011). *La Planeación por Escenarios en el Banco National city Corporation*. En E. Ayala y R. Arias. *Gerencia de Mercado. Ciencias Económicas y Administrativas. Apuntes de clase*. En <http://goo.gl/9o8YLg>

Referencias:

- GODET, M. (2006, 2.^a ed.). *Creating Futures. Scenario Planning as a Strategic Management Tool*. Francia: Economica.
- KOSOW, H., y Gabner, R. (2008). *Methods of Future and Scenario Analysis. Overview, Assessment, and Selection Criteria*. Berlin: Deutsches Institut für Entwicklungspolitik.
- RIASCOS, S.C. (2012). Gestión del Conocimiento. Una herramienta efectiva para la construcción de escenarios en prospectiva tecnológica. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, XX(1), 107-121.
- Shell International BV (2008). *Scenarios: An Explorer's Guide*. Recuperado de <http://goo.gl/pCrstz>
- VERGARA, J. C., FONTALVO, T. J., y Maza, F. (2010). La planeación por escenarios: revisión de conceptos y propuestas metodológicas. *Prospect*, 8(2), 21-29.

ESTRATEGIA: <i>Auditoría Cultural</i>	FASE: Previa X Inicio X Desarrollo X Final X DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta X Media Baja
Resumen La Auditoría cultural es una estrategia que sirve para conocer los valores que subyacen en la cultura de una organización, y que condicionan todas sus prácticas. Dependiendo del marco teórico en el que nos situemos, el procedimiento diferirá. Aquí proponemos uno de ellos, basado en la teoría de Edgar Schein sobre cultura organizativa. Éste consiste en preguntar a las personas miembros por una serie de temas que a menudo no están disponibles a nivel consciente, pero que al ser preguntados afloran y son verbalizados.	
Palabras clave Auditoría cultural, cambio organizativo, cultura organizativa, entrevista en profundidad, gestión del conocimiento	
Descripción de la estrategia	
<p>El concepto de auditoría es acuñado en el ámbito financiero y se refiere a un proceso por el que se detectan las fortalezas y las debilidades de los procesos y las prácticas de una organización en relación a sus planes estratégicos y a sus resultados obtenidos. Más recientemente aparece el concepto «Auditoría cultural», haciendo referencia al análisis de la cultura organizativa también con el fin de evaluarla y tomar decisiones al respecto de las fortalezas detectadas, así como de las debilidades.</p> <p>El procedimiento a seguir en una Auditoría cultural depende de la perspectiva teórica que se siga. En función de cómo se entienda el concepto de «cultura organizativa» se utilizarán unas técnicas u otras. Proponemos realizar una Auditoría cultural a partir de la teoría de Edgar Schein, en la que el autor considera que la cultura de una organización surge de una serie de presunciones básicas que son compartidas por todos los miembros y de las que no siempre son conscientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sobre las relaciones de la organización con su entorno. 2. Sobre la naturaleza de la realidad, la verdad, el tiempo y el espacio. 3. Sobre la naturaleza del ser humano. 4. Sobre la naturaleza de la actividad humana. 5. Sobre las relaciones de las relaciones humanas. <p>En función del contenido de cada una de estas presunciones básicas, se definirán los valores de la cultura de la organización y éstos estarán en la base de los esquemas de conducta visibles y audibles, de la tecnología y el arte que existan en la organización.</p> <p>Auditar la cultura significará, en este caso, hablar con las personas de la organización (conducta audible), para detectar los valores culturales que contiene su discurso y, detrás de éstos, llegar a captar el contenido de las presunciones básicas. Se trata de auditar en el sentido más etimológico del término: escuchar para conocer.</p>	

En consecuencia, se deberá entrevistar a los miembros de la organización elaborando un guión de entrevista que contenga preguntas que concreten las diversas presunciones básicas. También puede ser interesante organizar entrevistas grupales con el fin de contrastar los resultados obtenidos en las entrevistas individuales.

Duran (2002) en su tesis doctoral aporta un guión de entrevista individual para realizar una Auditoría cultural. Se presentan a continuación algunas de las cuestiones planteadas en el Guión elaborado por la autora, para que valga de ejemplo.

GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS

a) Explicame tu perfil profesional: el tiempo que llevas en la empresa y en el Departamento, si has formado parte de algún otro en el pasado...

b) ¿Cuáles son las tareas que llevas a cabo actualmente?

Sobre valores:

1. ¿Cuáles crees que son los valores de esta empresa?
2. ¿Son diferentes los valores de la Dirección que los del resto de personal? ¿En qué sentido?

Sobre el clima:

3. ¿Cómo es el ambiente de trabajo en la organización?
5. ¿Cómo se resuelven los conflictos?
6. ¿Cómo describirías el liderazgo en la organización? ¿En qué se basa?

Sobre suposiciones básicas:

7. ¿Cómo son las personas con las que trabajas? ¿Qué crees que les interesa? ¿Qué crees que les desagrada? ¿Cómo son sus relaciones interpersonales? ¿Qué conducta no se permitiría nunca a un miembro del Departamento?
8. ¿Cómo es el proceso de integración de una persona nueva? ¿Qué se le pide para ser aceptada como miembro del grupo? ¿Se integra en un equipo concreto? ¿Quién se lo ofrece, de ser así?

Ejemplos:

— MARCONE, R.; MARTÍN DEL BUEY, F. (2003). Construcción y validación de un inventario de cultura organizacional educativa. *Psicothema*, 15(2), 292-299. En <http://goo.gl/X3nCGG>

Referencias:

- DURAN, M. M. (2002). *Auditoria cultural d'una empresa d'alta tecnologia com a procediment inicial en la implementació d'una estratègia de formació continuada: la gestió del coneixement*. Documento Inédito Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona
- GARMENDÍA, J. A. (1990). *Desarrollo de la organización y cultura de empresa*. Madrid: ESIC.
- HELLRIEGEL, D.; SLOCUN, J. W. (2009). *Comportamiento Organizacional*. Mexico D.F.: Cengage Learning Editores.
- SCHEIN, E.H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- THÉVENET, M. (1992). *Auditoría de la cultura empresarial*. Madrid: Díaz de Santos.

ESTRATEGIA: <i>Auditoría del conocimiento</i>	FASE: Previa X Inicio X Desarrollo Final
Resumen La Auditoría del conocimiento es el proceso mediante el cual se realiza un diagnóstico en una organización para precisar qué conocimiento existe, quién lo posee, cómo se crea, dónde se almacena, cómo fluye entre sus miembros y cómo se utiliza; es decir, hace un estudio del conocimiento organizacional y de cómo se gestiona aquel conocimiento que se considera crítico en el proceso para el éxito de la organización y del aprovechamiento de sus miembros. Cabe asegurarse que se ha identificado cualquier vacío o redundancia de conocimiento.	DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Palabras clave Inventario del conocimiento, flujos del conocimiento, mapa del conocimiento, auditoría del conocimiento	
Descripción de la estrategia	
<p>La auditoría es la primera y la más importante etapa de una iniciativa de gestión de conocimiento, examina los recursos de conocimiento y su uso, cómo y por qué se adquiere, accede, disemina y comparte según Hylton, A. (2002). Comporta a su vez poder analizar los recursos con que cuenta y las futuras necesidades. Es dar respuesta a las preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las necesidades de conocimiento de una organización? • ¿Cuáles son los activos y recursos de conocimiento y dónde se encuentran? • ¿Qué carencias de conocimiento existen? • ¿Cuáles son los flujos de conocimiento en la organización? • ¿Qué bloqueos y resistencias existen para que circule el conocimiento? • ¿De qué manera las personas, los procesos y tecnologías facilitan o dificultan la libre circulación del conocimiento? <p>Con el uso de la estrategia se mejora la calidad de la información almacenada, permite desecharla que obstaculiza y organizar la que constituirá un activo importante para la organización que pueda ser utilizada con eficacia por sus miembros. La auditoría según Makosky, L. (2000) «es un apoyo para entender cómo se mueve tanto el conocimiento explícito (codificado) como el tácito, mostrando la importancia y las relaciones entre las fuentes de conocimiento y su dinámica».</p> <p>Existen diversas herramientas de apoyo para realizar una auditoría del conocimiento dentro de una organización. Algunas de ellas son el inventario, los flujos y el mapa del conocimiento, que se desarrollan siguiendo el siguiente proceso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de las necesidades de conocimiento: identificación de los conocimientos que el centro, los equipos del mismo y las personas necesitan para cumplir los objetivos y finalidades de la organización. 2. Inventario del conocimiento disponible y en uso: identificación y localización de los activos y recursos de la organización, nombrando, contando y categorizando tanto el conocimiento explícito como implícito. 	

3. Análisis de los flujos del conocimiento: analizar la circulación del conocimiento dentro de la organización. Desde donde se encuentra hasta donde se necesita.

4. Dibujo del mapa del conocimiento de la organización: representación visual del conocimiento de la organización donde se identifican los recursos y activos disponibles, dónde están o quién los posee y posteriormente se concretan los flujos habituales, indicando cómo se mueve y se contagia el conocimiento práctico, desde donde está hasta donde se necesita.

El uso de la Auditoría del conocimiento:

- Ayuda a la organización a identificar el conocimiento necesario para cumplir los objetivos individuales, de equipo y de la organización.
- Proporciona evidencias de la calidad en la gestión del conocimiento e indica las necesidades de mejora.
- Da cuenta del conocimiento disponible, cómo se transfiere y qué uso se hace del mismo.
- Presenta un mapa de dónde existe el conocimiento, indicando tanto los huecos como las duplicaciones y solapamientos.
- Identifica conocimiento disponible que no se usa.
- Hace una foto actualizada de los grupos y redes que comparten conocimiento práctico, presentando ejemplos de buenas prácticas y desvelando bloqueos y barreras para las buenas prácticas.

Para la aplicación de la estrategia se recomienda unas normas generales:

1. Proceder con rigor. Ciertos tipos de conocimiento, generalmente de carácter tácito, son muy sutiles y se corre el riesgo de que sean pasados por alto.
2. No se trata de identificar absolutamente todo tipo de conocimientos, por mínimos que sean éstos, sino solamente aquellos que sean realmente relevantes como los conocimientos de carácter crítico o estratégico.
3. Debe utilizarse la misma forma de descripción del conocimiento requerido y del conocimiento disponible.
4. Interesa identificar todos los conocimientos disponibles que se puedan considerar suficientemente relevantes, no solamente aquellos que coincidan con los previamente identificados como necesarios.

Ejemplos:

- Cómo implementar una auditoria del conocimiento. En <http://goo.gl/dkfAVx>
- Pasos para llevar a término una auditoria del conocimiento. En <http://goo.gl/cymjRR>

Referencias:

- CAMPO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares II*. Madrid: Wolters Kluwer.
- HYLTON, A. (2002). *A KM initiative is Unlikely to Succeed without a Knowledge Audit*. En <http://goo.gl/K63Acm>
- MAKOSKY, L. (2000). Overview knowledge mapping approach. *Proceedings of the knowledge management brighton workshop at the University of Sussex*, 42-44.
- OECD (2003). *Measuring Knowledge Management in the Business Sector: First Steps*. En <http://goo.gl/BoMQVu>
- PÉREZ-SOLTERO, A.; BARCELÓ-VALENZUELA, M.; SÁNCHEZ-SCHMITZ, G.; MARTÍN-RUBIO, F.; PALMA-MÉNDEZ, J. T. (2006). Knowledge audit methodology with emphasis on core processes. *European and Mediterranean Conference on Information Systems (EMCIS)*. En <http://goo.gl/NzxkFV>

<p style="text-align: center;">ESTRATEGIA: <i>Autoanálisis Institucional</i></p>	<p>FASE:</p> <p>Previa Inicio X Desarrollo X Final</p> <p>DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta Media X Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>El Autoanálisis Institucional parte de la misma filosofía que tiene la Técnica del Grupo Nominal y se emplea para facilitar el análisis de problemas y generar posibles soluciones. El proceso está muy pautado y permite llegar a un amplio consenso al acabar una sesión de trabajo evitando las etiquetas de vencedores y vencidos.</p> <p>El objetivo es detectar aquellos problemas o aspectos que preocupan más a la mayoría de los integrantes de una organización. No pretende detectar la limitación más prioritaria de la institución sino aquella que más inquieta a la mayoría de sus miembros.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>Autoanálisis Institucional, autoevaluación, colaboración, priorización, toma de decisiones</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>Es una técnica que fomenta la libertad disminuyendo el dominio de miembros del grupo de trabajo que sean fuertes sobre los que lo son menos. Permite a un grupo de trabajo llegar a un consenso en relación a la importancia que tiene algún tema, problema o solución que se esté revisando de acuerdo a las prioridades establecidas por el grupo. Reduce así la aparición de conflictos dando protagonismo también a las posiciones minoritarias y garantizando que el éxito de las ideas no depende de la brillantez con que se exponen. Se establece un compromiso por parte del equipo en las elecciones que se han tomado por ellos mismos así como una participación igualitaria en el proceso.</p> <p>El proceso empieza reuniendo a los diferentes miembros de la organización. Se explica el objeto de la estrategia y se empieza preguntando a los presentes ¿Cuáles son a su juicio los tres problemas más importantes que afectan a la empresa, al estamento o al ámbito con que se está tratando? (la pregunta está formulada a modo de ejemplo y puede utilizarse esta u otra que preocupe o interese a la organización).</p> <p>Previamente, se ha repartido papel y bolígrafo a todos los asistentes a la reunión y se les requiere que apunten sus respuestas en la hoja que han recibido. Se dejan pasar unos minutos y se empieza una rueda de contestaciones. El propio dinamizador o un ayudante va anotando las contestaciones en una pizarra o tablón. Cuando haya coincidencia en las respuestas, estas no vuelven a anotarse sino que se establece algún símbolo que así lo indique.</p> <p><i>Al finalizar la rueda se determina cuál o cuáles son las problemáticas en que los diferentes miembros muestran más coincidencia. Una vez determinada la problemática o problemáticas a las que llamaremos X se escoge la primera de ellas y se plantea una nueva pregunta. ¿Cuáles son a su juicio las causas que desencadenan el problema «X»?</i></p> <p>Se vuelve a repetir el mismo procedimiento y se obtiene al final las causas que a juicio del personal generan el problema. Priorizamos aquellas en las que se da más coincidencia y empezando por la primera realizamos una tercera pregunta: ¿Qué tres soluciones de mayor interés se pueden</p>	

aportar para solucionar el problema «X» cuya causa es «Y»? Una vez más se reitera el mismo rito. Podemos después repetir las dos últimas preguntas con la segunda, tercera, cuarta,... de las problemáticas obtenidas en la primera pregunta.

Es primordial en toda la sesión el papel del dinamizador, si queremos que la aplicación del instrumento tenga éxito. El papel de agentes externos o asesores en este planteamiento de autoevaluación institucional debe de suponer un soporte para llevar a buen puerto el proceso, aunque su presencia ha de esquivar cualquier tipo de protagonismo. La persona encargada de dirigir la consulta debe forzar a los participantes a contestar únicamente a las preguntas que se les formulan de forma concisa y breve. Si en algún momento la respuesta puede ofrecer confusión debe preguntar, también deberá preguntar al participante si la respuesta ofrecida por este puede vincularse a otra parecida que ya se ha dado.

Finalmente deberá recogerse la información en un documento. En el caso de realizarse más de una sesión con otros grupos o estamentos hay que reunir todos los datos obtenidos en un único informe que ayudará a tener la información sintetizada de todos los grupos o estamentos participantes. La información que del informe se desprenda será de mucha utilidad para tomar decisiones respecto de las áreas, ámbitos o aspectos que se pretendan o decidan mejorar. El proceso de interrogación así planteado genera respuestas a los problemas existentes cuya concreción son a menudo programas de intervención o de mejora institucional.

La aplicación de esta estrategia supone asumir como punto de partida los siguientes presupuestos:

- Los ámbitos y contenidos de reflexión quedan circunscritos a las temáticas cuya mejora puede abordar el grupo.
- Existe siempre una reflexión individual sobre cada pregunta previa a cada puesta en común. En la puesta en común se ordenan las aportaciones por ámbitos o espacios de análisis.
- Las aportaciones buscan o recogen las preocupaciones que comportan mayor inquietud al colectivo.
- Las sucesivas reflexiones se centran en aquellos aspectos en los que hay un mayor nivel de acuerdo.

Ejemplos:

- Técnica del Grupo Nominal. En <http://goo.gl/OcZZBK>
- Dinámicas de grupo para la toma de decisiones. En <http://goo.gl/iyqSr0>

Referencias:

- GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN, J. (1998). *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona: Praxis.
- OLAZ, A. (2010). *La Técnica del Grupo Nominal como Herramienta de Investigación Cualitativa*. Madrid: Bohodon Ediciones.
- VILLA, A. (ed.) (1994). *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto.

ESTRATEGIA: <i>Benchmarking</i>	FASE: Previa Inicio X Desarrollo X Final X DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
<p>Resumen: El <i>Benchmarking</i> es una estrategia organizativa caracterizada por el análisis de experiencias y buenas prácticas exitosas en el desarrollo de estrategias y procesos que se desean implementar, o que ya están implementados y se desean mejorar. A tal efecto, las experiencias a analizar pueden encontrarse en el contexto externo o dentro de la misma organización, y el objetivo del análisis será siempre el de aprender de lo que otros hacen bien para poderlo implementar o adaptar a la propia realidad y así aumentar las cuotas de eficacia y eficiencia.</p>	
<p>Palabras clave: <i>Benchmarking</i>, prácticas exitosas, buenas prácticas, análisis comparativo, mejora organizativa</p>	
Descripción de la estrategia	
<p>El <i>Benchmarking</i> es mucho más que un estudio comparativo de datos, pues sus alcances apuntan al mejoramiento de la organización, de la estructura productiva o de las políticas internas para lograr ventajas competitivas (Boxwell, 2000). Asimismo, es posible decir que el <i>Benchmarking</i> se convierte en un proceso de aprendizaje organizativo donde las mejores ideas desarrolladas por otros pueden ser analizadas e incorporadas en el quehacer diario.</p> <p>Es un concepto utilizado principalmente en el contexto de la empresa, es también en este ámbito donde se han definido los diferentes enfoques que éste puede tomar, concretándose en tres: interno, que es el que se realiza dentro de la propia organización para aprender de aquellos procesos que están llevando a cabo otras divisiones o departamentos; <i>externo-competitivo</i>, cuando lo que analizamos es aquello que hacen otras organizaciones de nuestro entorno que se encuentran en el mismo segmento de mercado que nosotros; y <i>externo-funcional o cooperativo</i>, cuando lo que analizamos son los procesos exitosos de otras organizaciones que no compiten en nuestro mismo mercado.</p> <p>En el caso que nos ocupa, será el <i>Benchmarking</i> interno y el externo funcional los que nos pueden resultar más útiles. En el caso del primero, entre sus ventajas destacan: facilidades de acceso a la información y a los gestores; el análisis de las fases desarrolladas para implementar las CoP será más sencillo porque se han desarrollado en el mismo contexto organizativo que nosotros; la estructuración, planificación e incentivación de la actividad a desarrollar en la CoP estarán ya adaptadas a la normativa y características propias de la organización; y el tiempo para implementar el cambio será más corto. En el caso del segundo, la principal ventaja será que las trabas para poder acceder a los procesos y a las personas que los están desarrollando serán más fáciles que en el externo competitivo, puesto que las organizaciones que trabajen en el mismo mercado que nosotros serán recelosas de mostrarnos los procesos que les confieren ventajas competitivas.</p>	

El *Benchmarking* se desarrolla siguiendo los siguientes pasos:

1. *Análisis interno*: la organización o grupo de personas que pretenden mejorar tienen que analizar de forma rigurosa cuál es la necesidad concreta que tienen, obteniendo información concreta de los puntos débiles que podrían ser susceptibles de ser mejorados.
2. *Identificar buenas prácticas*: se trata de hacer una búsqueda de buenas prácticas que podrían servir de fuente de aprendizaje para la mejora de las necesidades detectadas. Se recomienda empezar por una búsqueda interna que permita identificar si otra área de la organización ha resuelto con éxito esa cuestión. De no encontrarse nada a nivel interno, el siguiente paso es analizar las organizaciones del entorno.
3. *Análisis externo*: una vez identificada una buena práctica, debe recogerse y analizar el funcionamiento de la misma tratando de identificar cuáles son los puntos fuertes que pueden ser útiles para nuestra mejora.
4. *Adaptación*: consistente en adaptar las experiencias exitosas identificadas en los otros a las características propias de nuestra organización, utilizando información de la fase 1 y 3.
5. *Implementación*: una vez adaptadas las buenas prácticas, se trata de implementarlas en nuestra organización y valorar si responden con éxito a las necesidades detectadas en la fase 1.

En los procesos de creación y gestión del conocimiento, el *Benchmarking* es una estrategia útil para detectar y analizar los procesos y estrategias llevados a cabo por otras instituciones en el momento de compartir conocimiento, gestionarlo y generarlo y poder aplicar en nuestra organización lo analizado, o una adaptación contextual del mismo.

Ejemplos:

○ Video en el que se explica el proceso de *Benchmarking* seguido por la empresa NESTLÉ. En <http://goo.gl/baCvNC>

Referencias:

- Revista: *Benchmarking: An International Journal* ISSN: 1463-5771.
- BOXWELL, R. J. (2000). *Benchmarking para competir con ventaja*. Madrid: McGraw-Hill.
- MORIARTY, J. P. (2011). A theory of benchmarking. *Benchmarking: An International Journal*, 18(4), 588-612.
- ZAIRI, M. (1994). Benchmarking: the best tool for measuring competitiveness. *Benchmarking for Quality Management & Technology*, 1, 11-24.

ESTRATEGIA: <i>Debriefing</i>	FASE:
<p>Resumen El <i>Debriefing</i> es un método que sirve para simplificar y estructurar el registro y la documentación de conocimientos comprobados por la experiencia.</p> <p>Apoya a los trabajadores, tanto de forma grupal como individual, para el registro de su <i>know-how</i>, facilitando el espacio, el tiempo y las acciones necesarias para la cumplimentación de la documentación respectiva a las acciones desarrolladas.</p> <p>De esta forma se pueden tratar aquellos obstáculos que dificultan la asimilación de los conocimientos comprobados por la experiencia.</p>	Previa Inicio X Desarrollo X Final
<p>Palabras clave <i>Debriefing</i>, estructurar, registro, conocimientos, documentación</p>	DIFICULTAD DE APLICACIÓN:
	Alta Media X Baja
Descripción de la estrategia	
<p>El <i>Debriefing</i> permite ver dónde se ha llegado a partir del planteamiento de dónde se quiere llegar. Se trata de la revisión y el análisis de un proceso determinado para detectar los errores, lo que se está realizando correctamente, lo que ha empeorado y lo que ha mejorado, de forma detallada y expresado directamente por quien ha realizado la tarea y el resto del equipo.</p> <p>Mediante un método sistemático de registro de la información, creado según las necesidades y la forma de cada grupo de trabajo, un tercero neutral (<i>debriefeer</i>) registra los conocimientos de cada empleado empleando metodologías diversas, adaptadas a cada situación, tales como entrevistas o participando en grupos de trabajo cuando se realiza un taller. También existe la opción de que sean los propios trabajadores los que ejerzan de <i>debriefeer</i> y registren sus propios conocimientos.</p> <p>La elaboración de la documentación necesaria corre por cuenta del <i>debriefeer</i>. Éste confecciona el <i>know-how</i> registrándolo de un modo previamente acordado, adaptado específicamente a las capacidades de cada grupo de trabajo y que será utilizado con posterioridad al adaptarse su contenido de forma rápida y sin contar con el apoyo del experto.</p> <p>La metodología del <i>Debriefing</i> puede ser diversa, pero la más utilizada suele ser mediante una reunión posterior a una acción en la que se extraen conclusiones de la misma. En ella se analiza el cumplimiento o no de los objetivos de la acción y se extraen conclusiones acerca de la actuación de todos sus participantes. Los participantes presentan sus informes sobre la acción realizada y se analiza el comportamiento tanto de forma grupal como individual para así poder mejorar. El <i>Debriefing</i> aporta (Amaya 2012):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre la experiencia vivida. • Discusión sobre los objetivos de aprendizaje. • Refuerzo de las buenas prácticas. • Aprendizaje de los errores. • Trabajo en equipo. 	

Existe gran variedad de tipologías de *Debriefing*, cada una con sus fases establecidas, dependiendo del usuario y del fin con el que se utilice. Las características de una sesión de *Debriefing* son (Flanagan 2008):

- Espíritu de discusión grupal.
- Los facilitadores no hablan demasiado y facilitan la discusión.
- Todo el grupo está involucrado en la discusión.
- Todos sienten que contribuyen en un ambiente seguro.
- Los participantes más activos lo hacen de forma correcta.
- La discusión se focaliza en los intereses que demuestran los participantes.
- Hay aprendizaje entre iguales.
- Se utilizan materiales de apoyo tales como videos...
- Hay discusión acerca de las cuestiones efectivas e inefectivas.
- Los puntos de aprendizaje más importantes se dejan claros a todo el grupo.
- Nadie se ha de sentir decepcionado.
- Todos los participantes han de aprender como mínimo una cosa sobre ellos mismos y de la manera en que actúan.

Para la preparación previa a la sesión hay que tener en cuenta:

- Las fases de la reunión.
- La situación o proceso a analizar.
- Los roles del *debriefeer* y de los participantes.
- El número de participantes.
- La temática.
- La temporalización.
- El espacio y su distribución.
- El material.

Con el *Debriefing* se puede gestionar el conocimiento colectivo ya que deja registradas las acciones llevadas a cabo por el grupo de trabajo junto con las reflexiones sobre estas mismas. En estas reflexiones sobre los procesos llevados a cabo en cada acción se expresa tanto lo que se ha de corregir como lo que se ha de potenciar para así optar a la mejora, obtener un mejor rendimiento y una mejor calidad de los sistemas de gestión.

Ejemplos:

- Sistema de Debriefing de Iberia. En <http://goo.gl/INVvwc>
- Debriefing médico. En <http://goo.gl/Jnhf9u>

Referencias:

- FLANAGAN, B. (2008). *Debriefing: Theory and Techniques*. En Riley RH (2008). *Manual of simulation in health care*. Oxford University Press.
- FRAGA, J. M. (2010, 9 de julio). *Debriefing: periodo de reflexión*. SimMx. En: <http://goo.gl/gRL9oB>
- NORTH, K.; RIVAS, R. (2008). *Gestión del conocimiento. Una guía práctica hacia la empresa inteligente*. Libros en red.

ESTRATEGIA: <i>Coaching</i>	FASE:
Resumen El desarrollo profesional resulta fundamental para la mejora de cualquier organización. El Coaching como estrategia vinculada directamente a procesos básicos de la gestión del conocimiento (i.e., socialización, interiorización de conocimientos) permite promover el desarrollo profesional en el propio contexto laboral, incrementando así la transferencia e impacto de los aprendizajes adquiridos. Se trata de una estrategia basada en el diálogo y el análisis de la práctica diaria que permiten mejorar o desarrollar aspectos concretos.	Previa Inicio X Desarrollo X Final X
Palabras clave Desarrollo profesional, diálogo, mejora, aprendizaje, participación, <i>Coaching</i>	DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Descripción de la estrategia El desarrollo profesional del personal resulta fundamental para la mejora de cualquier organización. El <i>Coaching</i> es una de las estrategias que mayor impacto está teniendo en los últimos años en el desarrollo de recursos humanos. La <i>International Coaching Federation</i> (ICF) define el coaching como una «relación profesional continua que ayuda a las personas a producir resultados extraordinarios en sus vidas, carreras, negocios u organizaciones. A través del proceso de <i>Coaching</i> , los clientes profundizan en sus aprendizajes, mejoran su desempeño y su calidad de vida». En el ámbito educativo, el <i>Coaching</i> suele utilizarse con los miembros de los equipos directivos para mejorar el funcionamiento general de las instituciones educativas. Gorham (2008) nos dice que el <i>Coaching</i> «es un proceso de aprendizaje altamente personalizado que se centra en la capacitación de un líder escolar para lograr resultados excepcionales, alineando sus objetivos, decisiones y acciones» (p. 2). Aunque los procesos de <i>Coaching</i> , <i>Peer-coaching</i> (o <i>co-coaching</i>) y <i>Mentoring</i> tiende a confundirse en determinados contextos, el marco establecido por CUREE (http://goo.gl/cWBE8x) ayuda a establecer claras diferencias entre ellos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mentoring</i>: es un proceso constante y estructurado para apoyar a los «usuarios/aprendices» durante transiciones significativas en su carrera. • <i>Coaching</i>: es un proceso constante y estructurado que permite el desarrollo de un aspecto específico de la práctica profesional del usuario/aprendiz. • <i>Co-Coaching</i>: es un proceso constante y estructurado entre dos o más profesionales-aprendices que les permite incorporar en su práctica diaria nuevos conocimientos y competencias obtenidas desde fuentes especializadas. La introducción de estrategias de <i>Coaching</i> en cualquier organización supone, no sólo diferenciar entre los conceptos anteriores, sino que se debe conocer, entre otros: (1) el compromiso del personal con este tipo de iniciativas; (2) los modelos de participación en la institución; (3) qué tipo de <i>Coaching</i> deseamos desarrollar (voluntario, obligatorio, con coordinadores, autogestionado, etc.) y, operativamente, cómo se plantea (conversaciones generales sobre docencia	

o gestión universitaria, discusiones centradas en aspectos concretos, observación de la actividad diaria y posterior análisis por parte del coach, conversaciones confidenciales, discusiones abiertas y compartidas con el resto de la comunidad); (4) cuál será el objetivo de la estrategia de *Coaching* (compartir prácticas docentes, desarrollo organizativo, mejorar la eficacia de determinados procesos organizativos, apoyar las transiciones en las carreras profesionales, etc.)?

Una vez clarificadas estas cuestiones iniciales, ya puede iniciarse el desarrollo de una estrategia de *Coaching* en la organización. Lofthouse et al. (2010) plantean un ciclo de *Coaching* de 4 fases en los centros educativos:

1. Acuerdos sobre el ciclo de *Coaching*;
2. Reunión inicial entre *coach* y *coachee* para clarificar el objeto del proceso;
3. Desarrollo de la actividad profesional y recolecta de evidencias sobre la práctica;
4. Reunión posterior para valorar y discutir la práctica profesional a partir de las evidencias.

Son muchos los estudios y las propuestas (ej. Hislop, 2013) que sugieren la utilización del *Coaching* (y también del *Mentoring*) para promover procesos informales de compartir conocimientos, uno de los procesos esenciales para el éxito de cualquier propuesta de Gestión del Conocimiento.

Ejemplos:

- International Coach Federation (ICF). *Coaching Success Stories*. En <http://goo.gl/9JqbPs>
- *Coaching for School Improvement: A Guide for Coaches and Their Supervisors*. En <http://goo.gl/vFHY5q>
- *Coaching Teachers in Effective Instruction*. En <http://goo.gl/bZQGO1>

Referencias:

- CONNOR, M.; POKORA, J. (2012). *Coaching and mentoring at work: Developing effective practice*. New York: McGraw-Hill International.
- GORHAM, M.; FINN-STEVENSON, M.; LAPIN, B. (2008). *Enriching school leadership development through coaching*. New Haven: Yale University. Disponible en <http://goo.gl/tQvjhm> [consulta: 09/09/2013].
- HISLOP, D. (2013). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford University Press.

ESTRATEGIA: <i>Análisis DAFO</i>	FASE: Previa X Inicio X Desarrollo X Final X DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media Baja X
Resumen La técnica DAFO o FADO es el acrónimo de Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades. El análisis DAFO permite trabajar tanto los elementos internos como externos de la organización, ofreciendo así una valoración completa de dicha organización en relación al entorno. Una vez realizado el análisis, debemos organizar toda la información en una matriz que nos permita derivar estrategias organizativas que nos ayuden a centrarnos en las fortalezas de la organización, minimizar las debilidades y sacar el mayor provecho posible de las posibilidades del entorno, salvando las amenazas.	
Palabras clave Diagnóstico, planificación estratégica, toma de decisiones, análisis interno, análisis externo, DAFO	
Descripción de la estrategia El desarrollo de estrategias de Gestión del Conocimiento mediante Comunidades de Práctica resulta una opción excelente para promover la mejora de las organizaciones, ya que permite promover diversos procesos vinculados tradicionalmente a la creación y gestión del conocimiento: socialización, interiorización, exteriorización y combinación de conocimiento. No obstante, la incorporación de estas estrategias en la planificación estratégica de cualquier organización no debe ser fortuita, inopinada o casual, sino que debe justificarse a partir de las características de la propia organización (i.e., misión, visión, estructura y dinámicas) y del contexto en el que ésta se encuentra. La técnica DAFO que aquí se presenta nos ayudará en esta tarea. La técnica DAFO o FADO es el acrónimo de Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades (en inglés SWOT analysis y TOWS matrix). Se trata de una de las técnicas más utilizadas en los procesos de diagnóstico propios de cualquier planificación estratégica. El análisis DAFO permite trabajar tanto los elementos internos, como externos de la organización, ofreciendo así una valoración completa de dicha organización en relación al entorno. Para llevar a cabo un análisis DAFO deberemos centrarnos en: <ul style="list-style-type: none"> • Debilidades: sin caer en el pesimismo, la organización debe ser capaz de detectar aquellas áreas en las que debe mejorar o aquellas acciones que debería evitar (ej. escasos recursos, mala comunicación/transporte con el territorio, visión y misión organizativa difusa, etc.). En este caso, como en el resto, es conveniente preguntarnos si, desde el exterior, perciben debilidades que la propia organización no es capaz de vislumbrar. • Amenazas: más allá de las paredes de la propia organización, debemos buscar en el entorno posibles amenazas: ¿otras organizaciones ofrecen los mismos servicios que nosotros?, ¿están desapareciendo las vías de financiación habituales?, ¿disminuye el número de usuarios/alumnado?, ¿la aparición de nuevas tecnologías supone un problema para nuestra actividad? 	

- Fortalezas: son los ámbitos en los que nuestra organización sobresale en relación al resto de organizaciones de su mismo sector y/o entorno. Debemos plantearnos cuestiones como, por ejemplo: ¿qué hacemos bien?, ¿de qué ventajas disponemos?, ¿a qué recursos tenemos acceso?, ¿cuáles son nuestros rasgos diferenciales?, ¿cuáles son nuestras competencias clave?
- Oportunidades: finalmente, debemos volver a fijar la mirada en el exterior para buscar elementos que nos puedan favorecer: ¿existen nuevos usuarios a los que atender?, ¿existen nuevas vías de financiación que podamos aprovechar?, ¿se generan nuevas políticas públicas que refuerzan nuestra actividad?

Una vez realizado el análisis, debemos organizar toda la información en una matriz que nos permita derivar estrategias organizativas que nos ayuden a centrarnos en las fortalezas de la organización, minimizar las debilidades y sacar el mayor provecho posible de las posibilidades del entorno, salvando las amenazas.

	Oportunidades (externas) (O)	Amenazas (externas) (A)
	1. 2. ...	1. 2. ...
Fortalezas (internas) (F)	FO Estrategia «Maxi-Maxi» 1. Estrategias que utilizan las fortalezas para maximizar las oportunidades. 2. ...	FA Estrategia «Maxi-Mini» Estrategias que utilizan las fortalezas para minimizar las amenazas. 1. 2. ...
Debilidades (internas) (D)	DO Estrategia «Mini-Maxi» 1. Estrategias que minimizan las debilidades sacando provecho de las oportunidades. 2. ...	DA Estrategia «Mini-Mini» Estrategias que minimizan las debilidades evitando las amenazas. 1. 2. ...

Ejemplos:

- A Methodology to Implement Knowledge Management in Public Sector Organizations. En <http://goo.gl/6YIUby>
- Shahzad Trading & Consulting FZE (sf). Swot and Tows analysis. En <http://goo.gl/UkNXXz>

Referencias:

— HELMS, M. M.; NIXON, J. (2010). Exploring SWOT analysis-where are we now?: A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251.

— HILL, T.; WESTBROOK, R. (1997). SWOT Analysis: It's Time for a Product Recall. *Long Range Planning*, 30(1), 46-52.

— NAVAJO, P. (2009). *Planificación estratégica en organizaciones no lucrativas. Guía participativa basada en valores*. Madrid: Narcea.

— PANAGIOTOU, G. (2003). Bringing SWOT into Focus. *Business Strategy Review*, 14(2), 8-10.

— WEIHRICH, H. (1982). The TOWS matrix—a tool for situational analysis. *Long range planning*, 15(2), 54-66.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Historia de aprendizaje colectivo (historia de éxito)</i></p>	<p>FASE:</p> <p>Previa Inicio Desarrollo Final X</p> <p>DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta Media X Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>La Historia de aprendizaje colectivo recoge el historial de interacciones que organizan la influencia recíproca entre los miembros de un grupo, un equipo o una organización durante el proceso de aprendizaje que desarrollan de forma conjunta. Desde la responsabilidad, la colaboración y el respeto a la diferencia se propone compartir el conocimiento a partir del aprendizaje generado entre todos. Su utilización considera el trabajo conjunto y la concreción de objetivos comunes para crear y gestionar conocimiento.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>Historia de aprendizaje colectivo, historia de éxito, compartir conocimiento, trabajo conjunto, comunidad de práctica</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>La estrategia permite a los miembros de un grupo, un equipo o una organización desarrollar su compromiso con el aprendizaje de los demás a partir de una metodología de trabajo grupal desde la que interactúan y todos aportan. En su ejercicio resulta imprescindible la responsabilidad de cada uno de los miembros, así como el respeto a la diferencia para poder construir conjuntamente nuevo conocimiento a partir del aprendizaje generado.</p> <p>Contiene el historial de las interacciones que organizan la influencia recíproca entre los miembros durante el proceso de aprendizaje. Así, consiste pues en la reflexión por parte de todos y en la adquisición de conocimientos, considerando las propias necesidades, expectativas e intereses, lo que también implica adaptarse a nuevas formas de proceder, actualización, constancia y compartir y gestionar conocimiento. Aquí pueden instalarse prácticas de trabajo conjunto como la reunión, el debate colectivo y la puesta en común para propiciar acuerdos y consensos.</p> <p>La Historia de aprendizaje colectivo es implementada, habitualmente, por profesionales preocupados por la mejora e interesados en su formación, de tal forma que los resultados obtenidos fruto del trabajo compartido puedan transferirse a sus propios contextos laborales. La posibilidad de gestar nuevos aprendizajes entre quienes participan de la estrategia, favorece la consecución de metas a corto plazo, así como la adquisición de competencias vinculadas al desarrollo profesional y organizacional (por ejemplo: gestión del tiempo, comunicación, resolución de problemas, procesos de toma de decisiones, innovación, etc.).</p> <p>Algunas consideraciones que han de tomarse en cuenta para la implementación de la estrategia son: la intencionalidad en la configuración de los miembros implicados; ningún miembro debe sobresalir del resto, sino que se presta apoyo y soporte a los demás desde la diversidad y su aceptación; el ejercicio reflexivo alrededor de las aportaciones individuales y colectivas; las interacciones e interrelaciones tienen que sostenerse sobre las bases de la confianza, el diálogo, una comunicación eficaz y transparente, la colaboración y la resolución positiva de las problemáticas objeto de interés a través de la negociación, por ejemplo y entre otras.</p>	

Su uso (en entornos presenciales y/o virtuales) considera el trabajo conjunto entre los miembros y la concreción de objetivos comunes para crear y gestionar conocimiento. En concreto, un proceso posible para su implementación podría ser este: 1) seleccionar un tema de interés para todos los miembros implicados; 2) delimitación de los recursos necesarios (humanos, materiales y funcionales); 3) concreción del grupo de trabajo, el espacio (virtual o presencial), los materiales de apoyo y distribución de roles, funciones y tareas; 4) desarrollo de las tareas a partir de la participación y la colaboración para la consecución de los objetivos propuestos; 5) asesoramiento y seguimiento al proceso de aprendizaje; 6) evaluación del aprendizaje generado, el procedimiento seguido y en relación a los objetivos; y 7) transferencia y difusión del conocimiento alcanzado.

Por su parte, la Historia de éxito permite conservar en la memoria los conocimientos generados colectivamente y transferirlos a contextos diversos con el propósito de orientar su mejora. De esta forma, sirve como ejemplo y fuente de inspiración para otras personas y organizaciones interesadas en la temática que aborda la propia historia de éxito; pues suele reflejar el contexto de la historia, la metodología utilizada y los resultados que se consiguieron.

Ejemplos:

Algunos ejemplos de Historia de aprendizaje colectivo son: la formación en redes, la formación en equipo, el aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABP), el aprendizaje orientado a proyectos, el método de casos y las comunidades de práctica. Todos ellos, más allá de sus diferencias específicas, se fundamentan por el emprendimiento compartido, el compromiso mutuo y por disponer de un repertorio común de recursos. Buscan el crecimiento de quienes participan a partir del intercambio de conocimientos, experiencias, prácticas, etc. con los demás, para revisar la propia actuación y construir nuevo conocimiento de forma colectiva.

- Centro de Estudios sobre Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota (Dirigido por los profesores D. Jhonson y R. Jhonson). En <http://goo.gl/qy5G>
- Ejemplos de historias de éxito de la UNESCO (por temas y países). En <http://goo.gl/dejidl>

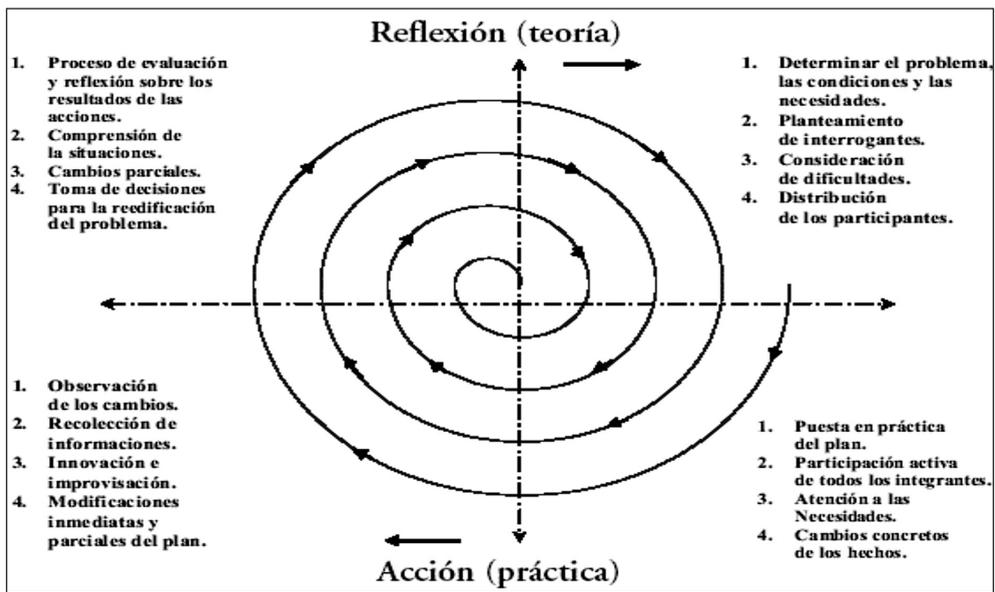
Referencias:

- LÓPEZ, P. (2011). *Aprendizaje colaborativo para la gestión de conocimiento en redes educativas en la Web 2.0*. Tesis Doctoral. Madrid: UNED. (En línea).
- MARTÍN-MORENO, Q. (2004). Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En Libro de Actas de las *IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 55-70). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- WENGER, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization Articles*, 7(2), 255-246.

ESTRATEGIA: <i>Investigación Acción</i>	FASE: Previa X Inicio X Desarrollo X Final X DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta X Media Baja
Resumen La Investigación Acción se propone acercarse teórica y metodológicamente a los problemas significativos de la vida cotidiana involucrando al investigador como agente de cambio social. Inicialmente la propuesta impulsada por Kurt Lewin en relación a la Investigación Acción fue considerada como un enfoque radical e inadecuado pero, posteriormente, la idea obtuvo éxito. La secuencia en un proceso de Investigación Acción (I-A) se inicia con el análisis de la realidad, para continuar con la determinación de puntos de mejora, propuestas alternativas, aplicación de propuestas y análisis de los efectos.	
Palabras clave Investigación-Acción, mejora, participativa, práctica reflexiva	
Descripción de la estrategia	
<p>El proceso de Investigación-Acción es una espiral continua que genera diversos momentos. Acostumbra a surgir de situaciones donde se presenta un problema práctico. Una vez identificado el problema, se realiza la recopilación de información que nos permitirá un diagnóstico claro de la situación. A partir de aquí se diseñan las diversas alternativas de actuación y se lleva a cabo por las personas interesadas. Es importante entender que cualquier actuación se emprende como una nueva forma de mejoramiento de nuestra práctica que debe ser sometida permanentemente a condiciones de análisis, evaluación y reflexión.</p> <p>Todo este proceso daría pie a otro ciclo en la espiral de la investigación. La acción proporciona evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas. La evaluación, además de ser aplicada en cada momento debe estar presente al final de cada ciclo, para averiguar en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de cambio.</p> <p>La primera característica del término de la Investigación-Acción la encontramos en sus propios términos aunque hay otros rasgos que pueden ayudar a situar mejor su contenido:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nace desde y para la práctica. Parte del diagnóstico de una situación concreta en un contexto específico e intenta dar solución al tema planteado. No pretende dar una solución universal, intenta dar una respuesta prescriptiva a la situación planteada. • Reflexiona sobre la práctica para mejorarla, comprenderla y transformarla. Busca profundizar en la comprensión de los problemas sin concepciones previas. • Se desarrolla en grupos de manera participativa. Los miembros del equipo toman parte en la mejora de la investigación. Los equipos externos, si es que los hay, trabajan colaborativamente con los actores del proceso. Debe existir una implicación y compromiso de los propios involucrados. • Se interesa tanto por los procesos como por los productos. Si bien se sugieren unas fases, no sigue un plan predeterminado. Se van dando sucesivos pasos, donde cada uno de ellos es 	

consecuencia de los pasos anteriores. Hay una retroalimentación continua a partir de la cual se introducen modificaciones.

- Contribuye a relacionar la teoría con la práctica. Se da un proceso interactivo, la propia investigación genera nuevo conocimiento y una mejora casi inmediata de la realidad concreta.
- La interpretación se efectúa desde el punto de vista de los participantes involucrados en la situación del problema. Se reflexiona sobre el proceso de investigación y se acumulan evidencias empíricas desde diversas fuentes de datos. También acumulan diversidad de interpretaciones que enriquecen la visión del problema de cara a su mejor solución.
- Permite a los protagonistas seleccionar la opción a seguir frente a las situaciones complejas y problemáticas. Las modificaciones son evaluadas continuamente, siendo el último objetivo mejorar la práctica.



Ejemplos:

- Observar, interpretar y reflexionar a través del espejo de la investigación acción. En <http://goo.gl/73bt4k>
- Investigación - Acción Participativa y Mapas Sociales. En <http://goo.gl/Tks8Q>

Referencias

— BARTOLOME, M. (1986). La Investigación Coperativa. *Educar*, (10), 51-78.

— CAMPO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.

— CONTRERAS, J. (1994). Investigación Acción. *Cuadernos de Pedagogía*, (224), 8-19.

— LEWIN, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46.

<p>ESTRATEGIA: <i>Knowledge Café</i></p>	<p>FASE:</p> <p>Previa Inicio X Desarrollo X Final</p> <p>DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta Media Baja X</p>
<p>Resumen: El <i>Knowledge Café</i> es una estrategia de Creación y gestión de Conocimiento que se basa en la generación de un ambiente que propicie que un grupo de personas (entre 12 y 30) puedan compartir sus conocimientos y experiencias entorno a un determinado tema. Lo más importante en el desarrollo de esta estrategia no es obtener un beneficio organizativo, resolver problemas o hacer aflorar necesidades, sino lo que los participantes en el mismo podrán aprender a partir de la conversación.</p>	
<p>Palabras clave: <i>Knowledge Café</i>, compartir, conversación, conocimiento individual, aprendizaje informal</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>David Gurteen, impulsor del <i>Knowledge Café</i>, considera esta estrategia como una vía para propiciar el inicio de conversaciones y debates que permitan a los participantes de la experiencia entender con más profundidad una situación concreta, ayudándolos posteriormente en la toma de decisiones respecto a su forma de trabajar o las posibilidades de introducir innovaciones.</p> <p>Uno de los aspectos más relevantes de esta estrategia es que se utiliza para compartir conocimiento tácito, es decir, aquel conocimiento que tienen los miembros de la organización pero que no est� explicitado en ningún tipo de soporte físico o informático. En este sentido, resulta útil desarrollar esta estrategia en equipos de trabajo, departamentos, comunidades de práctica, etc. para permitir cuestionar los supuestos establecidos y ayudar al aprendizaje de las personas y la generación de conocimiento colectivo.</p> <p>Para propiciar que los participantes en el <i>Knowledge Café</i> compartan su conocimiento, David Gurteen propone algunos principios que considera fundamentales: (1) la conversación debe producirse de forma libre, relajada y sin ningún tipo de amenazas o coacciones por ninguna de las partes; (2) la conversación que se genere debe fluir igual que fluyen las conversaciones informales; (3) en la conversación no hay nadie que actúe como líder, todos asumen el mismo rol y, por tanto, no hay que rendir cuentas con nadie; (4) no es necesario que todo el mundo hable, con lo que pueden asistir personas que únicamente deseen escuchar lo que los demás aportan; (5) los participantes pueden hablar de lo que para ellos es importante, con lo que no debe marcarse un tema concreto sobre el que conversar; (6) no es necesario que se elaboren resúmenes de las conversaciones, o que se busque el consenso en algún punto al finalizar el proceso; y (7) la sala no tiene ningún tipo de atril, tribuna o tarima, puesto que todos los participantes est�n en un mismo nivel y no hay nadie que recoja los resultados.</p> <p>Los aspectos descritos hasta aquí refuerzan la idea inicial de que lo importante es contribuir al aprendizaje de los participantes y no únicamente a la generación de conocimiento organizativo. El proceso para el desarrollo de un <i>Knowledge Café</i> se compone de 9 pasos (Gurteen, 2012, p. 48):</p>	

1. La gente se sienta en pequeñas mesas redondas en grupos de cuatro o cinco personas.
2. El número de personas ideal es entre 12 y 30.
3. Un ponente da una charla de tan sólo 5 minutos pero normalmente de no más de 20 minutos y plantea una pregunta impactante para incitar la conversación.
4. Idealmente el ponente no utiliza diapositivas de PowerPoint.
5. Los participantes discuten la pregunta durante 15 minutos más o menos.
6. Se cambian de mesa dos veces para tener conversaciones separadas en tres grupos diferentes.
7. Se reúnen en un «círculo de conocimiento». Se apartan las mesas y se forma un círculo.
8. La gente comparte sus opiniones y percepciones con los demás y la conversación continúa como un grupo entero.
9. Finalmente el dinamizador va pasando por el círculo y pregunta a cada persona que comparta una visión práctica con el grupo: algo que quieren que se haga como resultado del café del conocimiento.

El *Knowledge Café* es una estrategia que se vincula estrechamente con la creación y gestión de conocimiento, puesto que permite que los participantes en la actividad compartan sus conocimientos y puedan aprender de las aportaciones de los demás y, al mismo tiempo, facilita la generación de un estado de opinión colectivo que ayuda a la generación de conocimiento organizativo.

Ejemplos:

- Video en el que puede observarse un *Knowledge Café* conducido por David Gurteen en SMARTlab (University of East London). En <http://goo.gl/dlbYk9>
- GRONAU, N. (2002). The Knowledge Café-A Knowledge Management System and Its Application to Hospitality and Tourism. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 3(3-4), 75-88.

Referencias:

- GURTEEN, D. (2012). Las organizaciones son una conversación: introducción al Gurteen Knowledge Café. En J. Gairín (Coord.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: Formación y formación corporativa* (pp.44-52). Madrid: Wolters Kluwer.
- GURTEEN, D. (2013). Knowledge Café. [Mensaje en Blog] Disponible en <http://goo.gl/dYYWk9> [consulta: 28/11/2013].

ESTRATEGIA: <i>Lecciones aprendidas</i>	FASE: Previa X Inicio Desarrollo Final X DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media Baja X
Resumen: Esta estrategia invita a las organizaciones a consolidar, compartir y difundir la información de experiencias vividas. El objetivo es que podamos aprender de nuestros errores, ya que se observa que es un elemento con frecuencia omitido, perdido en el día a día de los equipos de trabajo y de los Directores de Proyecto. Por tanto, hay que documentar estas situaciones, analizar sus causas raíz, el impacto que tuvieron en el proyecto y determinar qué acciones fueron efectivas para mitigar sus efectos en el caso de las amenazas, y mejorarlos en el caso de las oportunidades.	
Palabras clave: Evaluación de proyectos, puntos fuertes y débiles, lecciones aprendidas, desarrollo estratégico, repositorio	
Descripción de la estrategia	
<p>Son estrategias que vehiculan conocimientos obtenidos a través de la experiencia que son aplicables a una tarea, decisión o proceso, de modo que cuando se reutiliza este conocimiento impacta positivamente en los resultados de la organización. Supone, por tanto, que hay que documentar estas situaciones, analizar sus causas raíz, el impacto que tuvieron en el proyecto y determinar qué acciones fueron efectivas para mitigar sus efectos en el caso de las amenazas, y mejorarlos en el caso de las oportunidades. Si se utiliza como una práctica constante y bien estructurada de Lecciones aprendidas, permitirá al equipo de proyecto repetir resultados deseados que fomenten el éxito en los proyectos y evitar aquellos que lleven el fracaso.</p> <p>Están orientadas a la organización y el tipo de aprendizaje suele ser sintético. Son aplicables a tareas o decisiones dentro de los procesos organizativos. Según la OECD/DAC (2002), se trata de:</p> <p>«generalizaciones basadas en las experiencias de evaluación de proyectos, programas o políticas en circunstancias específicas, que se aplican a situaciones más amplias. Con frecuencia, las enseñanzas destacan los puntos fuertes o débiles en la preparación, el diseño y la puesta en práctica que afectan al desempeño, los resultados y el impacto de los proyectos, programas o políticas.»</p> <p>Una LA (Lección aprendida) debe ser significativa en el sentido de que tiene un impacto asumido o real sobre las operaciones; válida de modo que es factual y técnicamente correcta; y aplicable en el sentido de que identifica una difusión, proceso o diseño específico que reduce o elimina los fallos y contratiempos o refuerza un resultado positivo.</p> <p>Las LLAA (Lecciones aprendidas) se consignan mediante un subproceso de recolección que las envía a expertos en la materia que llevan a cabo un subproceso de verificación necesario para comprobar su corrección. Un proceso para obtención y uso de LLAA típico es una instancia de un proceso de conocimiento para obtener un repositorio de LLAA que soporten su potencialidad y compartición, e implica un centro cuyos miembros son los responsables del</p>	

repositorio. Una vez establecida ésta, el subproceso de almacenamiento inserta las lecciones verificadas en el repositorio de LLAA, desde el cual son diseminadas a los interesados mediante distintos métodos de distribución para que sean utilizadas cuando se quiera.

Un proceso válido de aplicación de la estrategia se desarrolla mediante:

- Identificar las Lecciones aprendidas como resultado de la evaluación y reflexión.
- Determinar explícitamente lo que funciona y lo que no funciona.
- Presentar la información estructurada por tipo de trabajo, tema, tipo de intervención y fase del ciclo del proyecto en el que se incluye la LLAA
- Recurrir a las Lecciones aprendidas para el desarrollo estratégico y los modelos de intervención.
- Constituir un repositorio en las que se identifican LLAA

Las Lecciones aprendidas se comparten a través de las comunidades de práctica, redes temáticas, publicaciones, redacción de casos, talleres, seminarios, videoconferencias, etc. y así mismo estableciendo un repositorio de Lecciones aprendidas que permite que las personas vinculadas a la red o a la organización puedan tenerlas en cuenta antes de iniciar un proyecto y aprender de los aciertos y errores.

La redacción de LLAA puede constar, según el BID (2008), de:

- Una breve contextualización o antecedentes del proyecto
- Resultados alcanzados al finalizar
- Impacto logrado
- Costos y otros recursos financieros y no financieros involucrados
- Elementos que facilitan y obstaculizan la realización del proyecto
- Riesgos identificados y estrategia de atención a los mismos,
- Supuestos para la implementación de estas lecciones en otros contextos
- Referencias (datos de contacto, bibliografía del proyecto, experiencias similares etc.)

Ejemplos:

- Plantilla para elaborar Lecciones Aprendidas. En <http://goo.gl/u2ozoE>
- Portal KM (Knowledge) de la Universidad de Pamplona. Propone compartir lecciones aprendidas. En <http://goo.gl/5zPAEv>

Referencias:

- Asian Development Bank (2007). *Learning lessons in ADB*. Philipines. En <http://goo.gl/1zgG5I>
- Banco Interamericano de Desarrollo (2008). *Lecciones Aprendidas y Buenas Prácticas. Sector de Conocimiento y Aprendizaje. Notas de lecciones aprendidas*. En <http://goo.gl/kA-RRnD>
- DEL MORAL, A.; PAZOS, J.; RODRÍGUEZ, E.; RODRÍGUEZ-PATÓN, A.; SUÁREZ, S. (2007). *Gestión del conocimiento*. Madrid: International Thomson Editores Spain Paraninfo, S.A.
- OECD-DAC (2002). *Glosario de los principales términos sobre evaluación y gestión basada en resultados*. En <http://goo.gl/XMLj1w>
- Society for Effective Lessons Learned Sharing (SELLS) (2003). *Lessons Learned Writing Tips*. En <http://goo.gl/TEY8qL>

ESTRATEGIA: <i>Networking</i>	FASE:
Resumen El significado literal de <i>Networking</i> es «trabajar en la red». Se trata de una actividad externa a la organización, cuyo objetivo es obtener una red de contactos centrada en el «dar para recibir» y que se supone ayuda a la promoción y difusión de su trabajo. También el <i>Networking</i> puede desarrollarse a nivel <i>interno</i> de la organización, es decir, como una manera de gestionar el conocimiento «hacia adentro» de la organización.	Previa Inicio Desarrollo X Final X
Palabras clave Relaciones laborales, relaciones productivas, software social, trabajo en red, <i>Networking</i>	FACILIDAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Descripción de la estrategia	
<p>El diccionario estadounidense Merriam-Webster data la primera aparición de esta palabra de 1967 y la define como «el intercambio de información o servicios entre individuos, grupos o instituciones, en concreto: el cultivo de relaciones productivas para el trabajo o los negocios». <i>Networking</i> implica un grupo de personas que se relacionan y comunican con el objetivo de obtener un beneficio profesional, ya sea para conocer a otras personas que desarrollan actividades afines, proveedores, nuevos clientes, para cambiar o conseguir un nuevo trabajo o para establecer relaciones comerciales y de negocios con otras compañías. Dado que en toda agrupación social el intercambio de información es constante, en el caso de estas redes, la información de carácter profesional se ve como el medio más efectivo para dar a conocer los productos y servicios de un negocio en particular, así como las habilidades laborales y profesionales de las personas (López Capel, 2008).</p> <p>Con el advenimiento de la web 2.0. y el desarrollo de gran cantidad de aplicaciones especializadas para la gestión de redes sociales, éstas han ganado un espacio muy importante en el ámbito profesional y de los negocios, y específicamente para el <i>Networking</i>. Por esta razón, hoy día conocemos tanto la versión «offline» del <i>Networking</i>, basada en el desarrollo de presentaciones, reuniones, cursos de capacitación, exposiciones, ferias, conferencias o congresos, etc. en las que tomamos contacto directo con las personas; como la «online» en la que el contacto, y a veces incluso el conocimiento se da sólo a través de Internet, con la utilización de alguna de las redes que han proliferado en los últimos años y de la que LinkedIn puede ser el ejemplo más paradigmático.</p> <p>De acuerdo con la definición presentada, según la clasificación de estrategias de gestión del conocimiento de Rodríguez Gómez (2006) resulta difícil ubicarla de manera taxativa en un tipo determinado ya que participa de características de los tres tipos. No obstante, en tanto se trata del «cultivo de relaciones productivas para el trabajo» pensamos que tiene un importante componente socio-cultural, que intenta fomentar la comunicación entre personas con fin de mejorar los resultados y beneficios obtenidos en el trabajo. Cuando hablamos de la práctica del <i>Networking</i> a través de redes sociales en Internet destacaría en cambio el aspecto tecnológico, por el uso de herramientas tecnológicas concretas para su desarrollo (Rodríguez Gómez, 2006).</p>	

En la actualidad tan importante es hacer *Networking* tradicional como incorporar el uso de las redes profesionales en línea, aunque en caso de contactar con personas de manera virtual, se recomienda la toma de contacto directa en algún evento a los mismos efectos. Asimismo, tanto si participamos del *Networking* clásico o del virtual, es conveniente seguir algunas pautas:

- Fijar objetivos: Tener claro qué se busca con la asistencia a un evento de *Networking*.
- Identificar a los ponentes y participantes: Buscar información sobre los participantes puede ayudar a localizar los perfiles correctos para la consecución de los objetivos. En el caso de las redes online, es importante tener contactos reales, es decir, personas que conocemos y que tienen un interés particular para nuestro trabajo.
- Aportar información relevante: Tener una tarjeta de visita con toda la información profesional relevante y formas de contactar. Si participamos online, nuestro perfil profesional tiene que estar actualizado y con toda la información relevante.
- Fijar un objetivo concreto: Por ejemplo, de cara a la participación en un evento determinado, fijarse como objetivo conocer al menos a 4 personas nuevas o entablar contacto directo con alguien que se intuye podría ser un potencial colaborador.
- Intentar aportar valor: No siempre es posible hacer negocio en un primer evento de *networking*, sino que se trata de establecer relaciones que pueden tener frutos en el mediano y largo plazo.

Ejemplos:

- LÓPEZ CAPEL, F. (2008) *El poder del Networking. Trabaja tu red de contactos*. La Coruña: Netbiblio. En: <http://goo.gl/UexNyi>
- MARIÑO CARRERA, S. F. (2011) *Redes sociales y networking. Guía de supervivencia para profesional para mejorar la comunicación y las redes de contactos con la web 2.0*. En: <http://goo.gl/pYDsro>

Referencias:

- ALASTRUEY R. (2010) *El networking*. Barcelona: UOC. En: <http://goo.gl/4d3q6w>
- LÓPEZ CAPEL, F. (2008) *El poder del Networking. Trabaja tu red de contactos*. La Coruña: Netbiblio. En: <http://goo.gl/u3MYhh>
- MERRIAM-WEBSTER (2001). *Diccionario Merriam-Webster*. Nueva York: Barnes&Noble Books. En: <http://goo.gl/6CEtt7>
- AMADOR, A. (2012, 9 de agosto). Diez consejos para hacer networking. *Expansión.com*. En: <http://goo.gl/Uxz6Fw>
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2006) Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica, *Educación*, 37, 25-39.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Páginas amarillas</i></p>	<p align="center">FASE:</p> <p align="center">Previa X Inicio X Desarrollo X Final X</p> <p align="center">DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p align="center">Alta Media X Baja</p>
<p>Resumen Directorio de expertos en una organización particular que permite localizar a los individuos que poseen experiencia, pericia y conocimiento explícito y tácito en un ámbito determinado en el contexto de dicha organización. Se actualiza de manera continua y, por tanto, ayuda y obliga a los miembros a recapacitar y reflexionar sobre el saber profesional de cada miembro actuando como un elemento dinamizador. En general se constituyen como bases de datos digitales de acceso en línea (ficha básica con datos relevantes, interficie y motor de búsqueda).</p>	
<p>Palabras clave Conocimiento experto, conocimiento compartido, gestión del conocimiento, expertos, páginas amarillas</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>Las Páginas amarillas permiten el almacenamiento del conocimiento disponible en la organización en un depósito de fácil acceso para propiciar su posterior transferencia entre los miembros de la organización y se constituyen como una entidad independiente de las personas que las crean y utilizan (Rodríguez Gómez, 2006). Más específicamente, con Páginas amarillas nos referimos a un directorio de expertos en la organización, cuyo nombre es una analogía con la sección amarilla del directorio telefónico que presenta organizaciones clasificadas según tipos de servicios. La organización que aprende necesita ubicar de manera precisa el conocimiento experto disponible dentro de su ámbito de actuación, por tanto, las Páginas amarillas trascienden las estructuras tradicionales de los directorios para ofrecer la posibilidad de acercar a los miembros de la organización e identificar oportunidades de contar con asistencia y asesoría dentro de ésta (Angulo Marcial, 2007).</p> <p>Este directorio registra, además de los datos básicos de contacto, una descripción de los conocimientos que tienen las personas, intereses profesionales y los proyectos exitosos o buenas prácticas en las que han participado, destacando su experiencia y competencia experta. Más que un repertorio de conocimientos es una lista de quienes son portadores de éstos. Se espera que ayude a los miembros de la organización, a menudo dispersos temporal o espacialmente, en la búsqueda del que cuenta con la experiencia específica en un área problemática, hecho esencial para la búsqueda de apoyo en la resolución de problemas o para la obtención de conocimiento crítico para la toma de decisiones.</p> <p>Asimismo, a través de esta estrategia, las personas se obligan a recapacitar sobre el saber profesional, de manera que al mismo tiempo sirven para pulsar y calibrar el dinamismo de la organización (Angulo Marcial, 2007). Las Páginas amarillas son una estrategia de gestión del conocimiento perteneciente al modelo basado en el almacenamiento, acceso y transferencia de conocimiento. Antes de poner en marcha la elaboración de un directorio de esta naturaleza, cabe seguir una serie de recomendaciones, a saber (Angulo Marcial, 2007):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer de manera clara los objetivos de su elaboración: ¿A qué propósito servirán las Páginas amarillas? 	

- Compartir la responsabilidad de su construcción y actualización con sus usuarios.
- Equilibrar la información formal e informal.
- Incorporar nombre, posición en el trabajo, equipo, descripción del trabajo, proyectos actuales, calificaciones profesionales, currículum vitae, áreas de conocimiento, especialización e interés, contactos importantes, producción intelectual, pertenencia a asociaciones profesionales, redes de conocimiento o comunidades de práctica, e información de contacto.
- Incorporar mecanismos de interacción inmediata mediante la red.
- Diseñar los formatos de registro para facilitar la captura y recuperación de la información.
- Mantener su actualización de manera continua y definir los períodos de actualización.
- Implementar acciones orientadas a promover su consulta.

En términos generales, la construcción de estos directorios sigue tres pasos: establecer una ficha base de recolección de información, instalar un motor de búsqueda inteligente y poner en marcha un sistema de seguimiento y reconocimiento (Molina y Marsal, 2002). Se suelen constituir como bases de datos digitales de acceso en una intranet cuyos componentes principales son categorías de datos relativos al perfil de los miembros, contando con sus experiencias, proyectos y conocimiento especializado, así como información básica de contacto. La interfaz de usuario se puede proporcionar a través de un navegador.

Modelo de formulario para Páginas Amarillas (Molina y Marsal, 2002)

Nombre y Apellidos		Fotografía
Actividad o cargo		
Unidad organizativa		
Teléfono y fax		
e-mail		Grupos de discusión a los que pertenece
URL personal		
Categorías de conocimiento	Áreas de conocimiento específicas	

Ejemplos:

- Páginas amarillas de la Universidad de Pamplona. En: <http://goo.gl/0p8iLO>
- Ejemplos exitosos en la aplicación de diferentes estrategias de gestión del conocimiento entre las que se encuentran las páginas amarillas. En: <http://goo.gl/JfTXMv>

Referencias:

— ANGULO MARCIAL, N. (2007). Ubicando el conocimiento experto: las páginas amarillas. *Innovación Educativa*, 7(40), 48-61.

— GAIRÍN, J.y otros (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: Davinci continental, SL.

— RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2006) Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica, *Educar*, 37, 25-39.

— MOLINA GONZÁLEZ, J. L.; Marsal Serra, M. (2002). *La gestión del conocimiento en las organizaciones*. Colección de Negocios, Empresa y Economía. Libros en red.

— HUEI-TSE, H. (2012). *New research on knowledge management. Models and methods*. Rijeka: Intech.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Sistemas de expertos</i></p>	<p align="center">FASE:</p>
<p>Resumen El Sistema de expertos es una herramienta informática que contiene bases de conocimientos a partir de las aportaciones y la visión de expertos humanos en determinadas áreas del conocimiento. Simula el proceso de aprendizaje, memoria, razonamiento, comunicación y acción de los expertos humanos y los pone al servicio de los usuarios para resolver ciertas problemáticas, apoyar los procesos de toma de decisiones, etc. Representa una oportunidad para disponer del conocimiento sin problemas de tiempo y espacio, así como para la transferencia del conocimiento.</p>	<p>Previa X Inicio X Desarrollo X Final X</p> <p align="center">DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p>
<p>Palabras clave Sistema de expertos, inteligencia artificial, bases de conocimientos, gestión del conocimiento, toma de decisiones</p>	<p>Alta X Media Baja</p>
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>La estrategia permite crear bases de conocimientos que, desde la inteligencia artificial y a través de programas y aplicativos tecnológicos interactivos, incorporan respuestas a preguntas, soluciones a problemas, etc. gracias a las aportaciones y la visión de expertos humanos en áreas concretas del conocimiento. Las bases contienen reglas y conocimientos pre-configurados que, consultados por los usuarios, resultan de utilidad y ayudan ante los procesos de toma de decisiones.</p> <p>El Sistema de expertos como sistema informático simula el proceso de aprendizaje, memoria, razonamiento, comunicación y acción de los expertos humanos en diversas áreas del conocimiento. El conocimiento del experto humano se ubica en una base de datos para hacerlo accesible a los usuarios, casi sin requerirse de formación previa para su manejo. Posibilita de esta forma el extraer conclusiones lógicas, aprender de la experiencia, conocer las aportaciones de los expertos humanos, etc. para intervenir en consecuencia en la práctica y sabiendo cómo utilizar el conocimiento.</p> <p>La eficacia y eficiencia de la estrategia se relaciona con aspectos diversos tales como la capacidad para adquirir conocimiento, la fiabilidad, la solidez en los dominios de conocimiento y la competencia para la resolución de problemas. Para que realmente resulte útil debiera justificar las soluciones y propuestas aportadas. Su desarrollo tiene que tomar en cuenta: la viabilidad de una herramienta sencilla, flexible y conectada a las necesidades reales de conocimiento; la elaboración del prototipo con sus respectivos sistemas de control, comparación de soluciones, etc.; y la implementación completa del sistema con todas sus atribuciones.</p> <p>Algunas ventajas que presenta la estrategia se relacionan con: el elevado coste que tiene formar a nuevos expertos; el peligro de perder el conocimiento y la experiencia de los expertos; la oportunidad de disponer del conocimiento experto sin problemas de tiempo y espacio; facilita la formación de los usuarios; evita la excesiva dependencia de personal clave; mejora la calidad de los procesos de toma de decisiones y su transferencia; y ayuda ante tareas</p>	

complejas, muy prácticas, necesitadas de razonamiento y vinculadas a una o pocas áreas de conocimiento. Sin embargo, el sistema de expertos también puede tener los inconvenientes de precisar unos costes importantes de diseño, desarrollo, mantenimiento y seguimiento, además de requerir de expertos especializados y de su tiempo.

Generalmente, el Sistema de expertos se articula alrededor de los siguientes componentes (que pueden variar en función del campo de actividad): a) una base de conocimientos, con la descripción de objetos y sus relaciones, de casos particulares y excepcionales, de soluciones a problemas a través de vías distintas, etc.; b) un motor de inferencia que se ocupa de la búsqueda y la selección del conocimiento requerido y la estrategia de solución al problema planteado según el experto; c) una base de hechos para almacenar datos de usuario, datos básicos del problema y resultados alcanzados en el proceso; d) una interfaz de usuario que favorezca el diálogo con el sistema (realizar consultas, recibir respuestas, etc.); y e) unos módulos de comunicaciones, explicaciones y adquisición del conocimiento para interactuar con otros sistemas, consultar bases de datos, relatar el conocimiento aplicado al problema tratado y actualizar la base de conocimiento.

Ejemplos:

- Los SIAD en la empresa («Decision Support Systems»). En <http://goo.gl/bS9wCe>
- Sistema experto para mejorar la gestión de inventarios. En Chackelson, C.; Errasti, A. (2010). Validación de un sistema experto para mejorar la gestión de inventarios mediante estudios de caso. Memoria de trabajos de difusión científica y técnica, (8), 23-32. (En línea).
- Sistema de expertos aplicado a la consultoría. En Marín, L. A.; Medina, J. E.; André, M.; Caballeros, A. (2001). Desarrollo de un sistema experto para los estudios estratégicos en la Consultoría Biomundi/IDICT. Ciencias de la Información, 32(1), 3-8. (En línea).

Referencias:

- BOWEN, K. A. (1991). *Prolog and Expert Systems*. New York: McGraw-Hill.
- CASTILLO, E.; GUTIÉRREZ, J. M.; Hadi, A. S. (1997). *Expert systems and probabilistic network models*. New York: Springer Verlag.
- FROST, R. (1989). *Bases de datos y sistemas expertos. Ingeniería del conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- TUYA, J.; DÍAZ, A. (1998). Los sistemas de ayuda a la decisión (*Decision Support Systems*): arquitectura y aplicaciones empresariales. *Novática*, (133), 53-64.

ESTRATEGIA: <i>Supervisión Clínica</i>	FASE:
Resumen La Supervisión Clínica es una estrategia que favorece la evaluación formativa. Permite llevar a cabo un proceso de mejora de la práctica profesional. Posibilita la identificación de necesidades, la reflexión sobre la práctica y el diseño de estrategias para resolver problemas identificados a través de la observación directa en los espacios de trabajo. Se realiza mediante la observación concisa de prácticas específicas llevadas a cabo durante la actividad profesional y, posteriormente, se diseñan y ponen en marcha planes de mejora.	Previa Inicio Desarrollo X Final
Palabras clave Supervisión clínica, evaluación formativa, análisis de la práctica, plan de mejora	DIFICULTADES DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Descripción de la estrategia	
<p>Características Generales y forma de utilización</p> <p>La Supervisión clínica se dirige hacia el perfeccionamiento de las prácticas profesionales. En la educación escolar, el término clínica alude a la interacción que se produce entre dos profesionales o un equipo de profesores y sus estudiantes, así como la observación en el aula. Pone el énfasis en ciclos sistemáticos de planificación, observación y análisis de las actuaciones profesionales para modificarlas.</p> <p>Es una herramienta que permite el desarrollo profesional de las personas que la implementan, ya que sus principios, prácticas y filosofía proporcionan una orientación que permite gestionar el conocimiento. La Supervisión clínica, así entendida, es una forma colaborativa que guía las actuaciones profesionales; potencia las competencias personales e institucionales; ayuda en la reflexión sobre la práctica; permite comprender, indagar y mejorar las propias actuaciones y los resultados obtenidos.</p> <p>Tiene como propósito analizar las praxis que se realizan en las aulas, identificar los puntos críticos y proponer acciones de mejora. Conceptos como colaboración, servicio especializado y conducta ética caracterizan, delimitan y dan sentido a esta estrategia. En el proceso, existen, al menos tres elementos cardinales: i) <i>la persona supervisora</i> cuya tarea consiste en observar la clase y recoger evidencias de las prácticas profesionales, las metodologías o los sistemas de evaluación; ii) <i>el profesional que participa en el proceso de supervisión</i> y que desea mejorar sus prácticas docentes; iii) <i>las actividades de enseñanza y aprendizaje</i> que son sujetas a supervisión. Los objetivos que se pretenden alcanzar son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificar un sistema de acompañamiento al profesorado para mejorar su quehacer profesional. • Diseñar de herramientas que ayuden a mejorar el desempeño docente. • Mejorar la enseñanza a través del diálogo y el análisis de la práctica docente. <p>Las fases específicas del proceso de Supervisión Clínica son principalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la estrategia de Supervisión. 	

- Observación de la práctica docente.
- Identificación de las necesidades.
- Análisis e interpretación de los datos recogidos durante la observación en clase.
- Encuentro individual con el profesorado para exponer los resultados de la observación y orientar su mejora.
- Diseño de una nueva observación en clase, para llevar a cabo un seguimiento y evaluación del desempeño y nueva valoración conjunta con la persona observada.

En esta estrategia es fundamental el proceso de sensibilización del profesorado que participará porque el supervisor entrará en el espacio más importante de la práctica docente: el aula. Resulta conveniente explicar, por tanto, cómo funciona, que el supervisor sea una persona con



experiencia y reconocimiento académico que ayude a la persona observada a identificar estrategias de mejora; implementarlas para iniciar un segundo ciclo de supervisión. En relación al desarrollo organizativo ha supuesto la posibilidad de abrir una vía de desarrollo profesional y los expertos sugieren que se debería realizar con frecuencia y avanzar a la modalidad de Supervisión clínica entre iguales.

Ejemplos:

- En un centro rural ubicado en la Provincia de Sevilla se implementó un proceso de Supervisión Clínica con una persona que impartía la asignatura de inglés. De entre las conclusiones de la experiencia, se reconoce que esta estrategia debería llevarse a cabo de manera sistemática para mejorar las prácticas docentes. En <http://goo.gl/pw871M>
- En este ejemplo se puede observar una experiencia donde no hubo áreas de observación preestablecidas, sino que se permitió a la persona supervisora observar de manera libre. Esta modalidad de Supervisión clínica llamada técnica nula, permitió centrarse mejor en la clase y en los procesos de interacción en el aula. En <http://goo.gl/hRArZC>

Referencias:

- BLACK, A., BAILEY, L., BERGIN, J. (2011). Status of Clinical Supervision among School Counselors in Southeast Georgia. *Georgia School Counselors Association Journal*, 18(1), 12-21.
- CARRASCO, M. J. (1999). La supervisión clínica como estrategia formativa: un estudio de caso. *Revista de Educación XXI*, (1), 191-201.
- SÁNCHEZ-MORENO, M., MAYOR, C. (2003). Supervisión Clínica como estrategia de aprendizaje entre profesores. *Estrategias de Formación para el Cambio Organizacional*, 487-494.
- WAIT, D. (2009). No es cuestión de datos. La evolución de un currículo de supervisión clínica y la pedagogía. *Educar*, (44), 67-78.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Tanques pensantes (Think Tanks)</i></p>	<p align="center">FASE:</p> <p>Previa X Inicio X Desarrollo Final</p> <p align="center">DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta X Media Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>Los <i>Think Tanks</i> se pueden considerar organizaciones formadas por intelectuales y analistas diversos, de un ámbito determinado, que reciben contratos o encargos de organizaciones, las cuales pueden ser públicas o privadas, para analizar ideas y proyectos, y posteriormente proponer ideas de funcionamiento y mejora de estos mismos.</p> <p>Son entidades, con fines y estructuras diversas, que dependen de múltiples factores (ámbito, tamaño, financiación...) que convierten a cada uno de ellos en una entidad única difícil de describir de forma generalizada.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p><i>Think Tanks</i>, organizaciones, analizar, ideas, proyectos</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>La definición de <i>Think Tank</i> lo identifica como una organización privada, sin ánimo de lucro, independiente y autónoma respecto de cualquier organismo público y que tiene como principal objetivo investigar y/o asesorar en áreas relacionadas principalmente con las políticas públicas (Dickson, 1971; Weaver, 1989; Rich, 2006; citados en Arregui y Barberà, 2011, p.3). Su realidad actual muestra la gran diversidad de tamaños, estructuras, áreas de análisis y significación de los mismos. Algunos se mueven por motivaciones políticas y otros no tienen implicaciones ideológicas. Unos tienen un carácter académico, centrado en la investigación de cuestiones de interés universitario, mientras los hay más comprometidos con la defensa y el marketing de las ideas. También los diferencia su especialización, en temas de medio ambiente, en ámbitos geográficos o en política internacional.</p> <p>La estructura de los <i>Think Tanks</i>, aunque difícil de definir los múltiples factores que le afectan, podemos decir que está basada en organizaciones con vocación de permanencia y personal especializado. No tienen responsabilidades directas en operaciones de carácter gubernamental. Sus <i>staff</i> profesionales tienen cualificaciones especiales como la capacidad metodológica, el trabajo de campo y los análisis estadístico, argumentativo, histórico y de los riesgos, junto con un conocimiento de las realidades referentes a su especialidad (Xifra, 2005).</p> <p>Según Weaver (1989) hay tres categorías distintas de <i>Think Tanks</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los <i>Think Tanks</i> académicos (<i>universities without students</i>), centros de investigación que se caracterizarían por centrar su actividad en un área concreta, con el objetivo de influir en el proceso político a largo plazo, influyendo sobre las élites políticas y la opinión pública. • Los <i>Think Tanks</i> de defensa (<i>advocacy tanks</i>) que tienen como principal característica la defensa de una determinada posición ideológica, unos valores concretos o la postura de algún partido político, aunque siempre buscando mantener una cierta credibilidad e independencia. Suelen tener una visión mucho más a corto plazo y sus publicaciones son mayoritariamente <i>working papers</i>, informes sobre temas de relativa actualidad o revistas recopilatorias de artículos breves. 	

- Los centros de asesoramiento técnico son organizaciones de investigación contratada, cuya finalidad es aportar de manera directa su expertise en un área concreta al proceso de toma de decisiones políticas mediante la elaboración de informes, petición de las propias administraciones públicas y a cambio de una retribución monetaria.

Sus principales tareas son (Ponsa, 2009):

- Realizar un análisis intelectual de las problemáticas políticas mediante metodologías interdisciplinarias que se aplican a cuestiones relevantes en la acción de gobierno.
- Atender las ideas y los conceptos políticos investigando y analizando las normas que presiden la decisión pública.
- Mantener una perspectiva a largo plazo, más centrada en las tendencias que no en los acontecimientos.
- Desvincularse en mayor o menor medida de los partidos políticos.
- Presionar a los gobiernos de forma directa o mediante sus publicaciones.
- Informar a una amplia audiencia utilizando diferentes técnicas comunicativas.

Hay que tener en cuenta que, debido a la amplia variedad de definiciones de los *Think Tanks*, éstos no ofrecen una única forma de utilización y, por tanto, ésta se puede adaptar a las necesidades de quienes lo utilicen.

Un Think Tank gestiona conocimiento en su actividad en sí mismo, ya que se encarga de analizarlo por parte de un colectivo especialista en la materia, registrarlo y distribuirlo entre la comunidad interesada.

Ejemplos:

- Cercle per al coneixement. En <http://goo.gl/cf4Wkh>
- Fundación Alternativas. En <http://goo.gl/vJACGT>
- Fundación Ecología y desarrollo. En <http://goo.gl/BsgbLQ>
- Telescopi (UPC). En <http://goo.gl/1sM2eJ>

Referencias:

- ARREGUI, J., Barberà, P. (2011). Naturaleza e influencia de los think tanks en el proceso político en España. *Working papers* (292). En <http://goo.gl/jnzvuW>
- CASTILLO, A. (2009) Relaciones públicas «think tanks» en América Latina. Estudio sobre su implantación y acción. *RAZÓN Y PALABRA* (70). En <http://goo.gl/4nRxVp>
- PONSÀ, F. (2009) Els Think tanks. Una aproximació terminològica i històrica. *Eines*, 29-40. En <http://goo.gl/fkIrIi>
- WEAVER, R.K. (1989) The changing world fo think tanks. *PS: Political Science and Politics*, 563-578. En <http://goo.gl/eescnn>
- XIFRA, J. (2005). Los think tank y advocacy tank como actores de la comunicación política. *Analisi* (32), 73-91. En <http://goo.gl/KZCjBd>

ESTRATEGIA: <i>Tormenta de ideas (Brainstorming)</i>	FASE:
Resumen La tormenta de ideas, también conocida como lluvia de ideas, torbellino de ideas o <i>Brainstorming</i> , es una estrategia de trabajo grupal que pretende potenciar el surgimiento de nuevas ideas sobre un tema o problema determinado. Busca la generación de ideas innovadoras o alternativas sobre una temática, a partir de las aportaciones de diversos participantes sobre una misma temática, recogiendo de forma estructurada y sistemática todas las variaciones, reordenaciones, o asociaciones de conceptos e ideas ya existentes.	Previa Inicio X Desarrollo X Final
Palabras clave <i>Brainstorming</i> , torbellino de ideas, innovación, creatividad, alternativas	DIFICULTAD DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Descripción de la estrategia	
<p>El <i>Brainstorming</i> es una herramienta grupal para generar ideas originales y favorecer la creatividad en la búsqueda de alternativas. Se basa en la presunción de que la búsqueda de ideas nuevas y creativas resulta más productiva si se realiza a partir de la reflexión y contraste en un proceso comunicativo e interactivo en grupos no estructurados ni jerarquizados que permiten y facilitan elaborar sugerencias e ideas nuevas sobre un determinado asunto, a partir de la creatividad de los propios participantes.</p> <p>Las dos aportaciones características más destacables de esta estrategia de trabajo grupal son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación: Favorece la intervención múltiple de los participantes, enfocándola hacia un tema específico, de forma estructurada y sistemática. Por ello, resulta muy útil en situaciones en las cuales se busca la participación e implicación activa de los componentes de un grupo 2. Creatividad: Favorece la generación de ideas innovadoras y solución de problemas. Por ello resulta muy útil para remover la situación en equipos y grupos humanos estancados en situaciones rutinarias, favoreciendo la dinamización de las ideas y la creatividad. <p>El <i>Brainstorming</i> resulta muy útil en diversos escenarios organizativos como el diseño y definición de proyectos, los procesos de diagnóstico de problemas, para identificar posibles fuentes de resistencia a la implantación de soluciones organizativas, etc., siendo de mucha utilidad en los procesos de creación y gestión del conocimiento y en el fortalecimientos de Comunidades de Prácticas.</p> <p>No obstante, debe considerarse que el <i>Brainstorming</i> no pretende proporcionar respuestas a preguntas concretas o soluciones inmediatas. El <i>Brainstorming</i> es una puesta en común de las ideas de los componentes del grupo sobre un determinado tema, pero no la solución final. La información que de esas ideas se extrae es una lista de posibilidades que serán el punto de partida para continuar el análisis.</p> <p>Proceso de una sesión: En las sesiones de <i>Brainstorming</i> se establecen turnos o rondas de todos los participantes, con un tiempo máximo de intervención y limitando a una sola idea por turno. Todas las personas del grupo pueden aportar alguna idea, de cualquier índole, en absoluta libertad. Las aportaciones, frases o palabras, se van escribiendo y relacionando entre sí.</p>	

Una regla fundamental es no juzgar ni valorar en ese momento la calidad de las diversas aportaciones, sino aplazarlo, ya que en un principio toda idea es válida y ninguna debe ser rechazada. De ese modo se favorece que las ideas generen, por analogía, más ideas, y además no inhiban la creatividad de los participantes. Un análisis posterior permitirá valorar la calidad e idoneidad de las aportaciones.

Pasos para una sesión de *Brainstorming*:

Paso 1: Definición del tema del *Brainstorming*: específico, no sesgado

Paso 2: Elegir una persona coordinadora

Paso 3: Preparar la logística de la sesión: materiales para escribir...

Paso 4: Desarrollo de la sesión:

a) Escribir el enunciado del tema para que sea visible durante la sesión.

b) Iniciar la ronda de aportaciones por turno, sólo una idea por turno,

c) Cuando el volumen de ideas es elevado, ordenación y lectura de las ideas

d) En su caso, siguientes rondas o turnos sucesivos de aportaciones creativas

Paso 5: Tratamiento de las ideas: explicar las ideas que ofrecen dudas, eliminar ideas duplicadas, agrupar las ideas según criterios de ordenación para simplificar el desarrollo.

Ejemplos:

○ Etapas del proceso. En <http://goo.gl/Tq3WIZ>

○ Blog El País. En <http://goo.gl/rbGTtF>

Referencias:

— GONZÁLEZ, R. (2005). *Psicología de los grupos pequeños*. Madrid: Plaza.

— VILLA BRUNED, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.

<p align="center">ESTRATEGIA: <i>Trabajo en Equipo</i></p>	<p align="center">FASE:</p> <p align="center">Previa Inicio Desarrollo X Final</p> <p align="center">DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p align="center">Alta Media X Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>El Trabajo en equipo es una modalidad de articulación de las actividades de un grupo humano en torno a objetivos comunes.</p> <p>Es una metodología de trabajo basada en la integración de la actividad de un conjunto de personas (Equipo), con diferentes habilidades y aptitudes, que interactúan y desarrollan tareas para conseguir objetivos concretos comunes, previamente decididos.</p> <p>El desarrollo del Trabajo en equipo debe centrarse en las funciones de producción (delimitación de los objetivos), de facilitación (dinamización de las relaciones interpersonales) y de regulación (concreción de las metodologías de trabajo).</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>Colaboración, participación, corresponsabilidad, sinergia, trabajo en equipo</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>El Trabajo en equipo es la expresión más genuina del trabajo colaborativo entre un grupo de personas determinado (el denominado Equipo) que se organizan y orientan intensivamente su actividad hacia una meta común.</p> <p>Por lo general, los equipos están integrados por un número reducido de personas (entre 4 y 7) que se atienen a procedimientos consensuados y aceptados, siendo flexibles en la asunción de roles, incluso a su intercambio. Los aspectos afectivos, la comunicación, la confianza, el estímulo mutuo, la consideración, hacen que las relaciones interpersonales y profesionales resulten eficaces. Para el éxito de los equipos resulta determinante la buena coordinación y el liderazgo, la gestión de las reuniones, la calidad de la información y de la comunicación, entre otros aspectos.</p> <p>Las claves funcionales en las que se fundamenta un trabajo en equipo se conocen como las «5 C»:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Complementariedad: cada miembro domina una parcela determinada del proyecto. 2. Coordinación: el grupo de profesionales, con un líder a la cabeza, debe actuar de forma organizada con vista a sacar el proyecto adelante. 3. Comunicación: el trabajo en equipo exige una comunicación abierta entre todos sus miembros, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales. 4. Confianza: cada persona confía en el buen hacer del resto de sus compañeros. 5. Compromiso: cada miembro se compromete a aportar lo mejor de si mismo, a poner todo su empeño en sacar el trabajo adelante. <p>El Trabajo en equipo no es simplemente la suma de aportaciones individuales, sino que busca la mejora cualitativa a partir de la complementariedad, comprometido con una visión común, con objetivos de rendimiento determinados y con responsabilidad compartida sobre los resultados.</p>	

Por ello, para trabajar en equipo se requiere dotarse de una forma especial de organización interna que se centra en la ayuda mutua entre los participantes, bien sean de una misma unidad organizativa estable o bien sea un equipo «ad hoc».

El funcionamiento y la vida de los equipos de trabajo se relacionan fundamentalmente con los tres factores constituyentes (los objetivos, las relaciones interpersonales y las metodologías de trabajo) y con las consiguientes tres funciones que se desarrollan en su seno (la de producción, la de facilitación y la de regulación):

1. Los objetivos o la función de producción del equipo.

Los objetivos del equipo son su razón de ser y deben estar definidos con claridad, deben ser consensuados, unívocos y coherentes con los medios disponibles.

2. Las relaciones interpersonales o función de facilitación.

Las relaciones interpersonales en el seno del equipo deben basarse en la confianza entre las personas, la actitud abierta, deben facilitar la expresión libre de los sentimientos y favorecer la empatía.

3. La metodología de trabajo o función de regulación de la actividad del equipo.

Las metodologías de trabajo en el seno del equipo deben basarse en la toma de decisiones por consenso, pero deben permitir la disensión; las tareas se planifican con rigor y flexibilidad, se efectúa el seguimiento de los acuerdos y se cumplen los compromisos (tareas encargadas, «deberes» que se acuerdan en el grupo).

Es imprescindible fijar normas de trabajo y procedimientos comunes que incluyan:

- planificación de las tareas (qué, para qué)
- delimitación de responsabilidades (quién)
- temporalización (cuándo)
- atribución de recursos (con qué)
- metodología (cómo)
- evaluación de los resultados (cómo fue)

El Trabajo en equipo es un elemento nuclear y determinante en las diversas fases de conformación de estructuras y proyectos de Creación y Gestión del conocimiento y en la potenciación de Comunidades de Prácticas.

Ejemplos:

- Técnicas de Trabajo en Equipo. En <http://goo.gl/OhAxDu>
- Roles dentro del Equipo. En <http://goo.gl/vj6A5>
- Colegio Santa Isabel. En <http://goo.gl/Dg4RVd>

Referencias:

- BLAKE & MOUTON (1993). *El trabajo en equipo, ¿qué es y cómo se hace?* Bilbao: Deusto.
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- DRUCKER, P.F. (2006). *El ejecutivo eficaz en acción*. Bilbao: Deusto.
- KATZENBACH, J.R.; SMITH, D.K. (1996). *Sabiduría de los equipos*. Madrid: Díaz de Santos.

ESTRATEGIA: <i>Tutorización (Mentoring)</i>	FASE: Previa Inicio Desarrollo X Final DIFICULTADES DE APLICACIÓN: Alta Media X Baja
Resumen El <i>Mentoring</i> es una estrategia que sirve para apoyar a profesionales que se enfrentan a responsabilidades, situaciones problemáticas o dificultades para las que no están preparados y requieren de una ayuda especializada. Proporciona acompañamiento, apoyo y asesoría a las personas en diferentes etapas de su vida laboral y tienen la finalidad de contribuir al desarrollo de competencias profesionales. No debe ser utilizado como un elemento para evaluar el desempeño profesional, sino como una oportunidad de mejora de las prácticas profesionales.	
Palabras clave <i>Mentoring</i> , acompañamiento, desarrollo de competencias, tutorización	
Descripción de la estrategia	
Características generales El <i>Mentoring</i> es un sistema de tutorización basado en la transferencia de conocimientos y el aprendizaje a través de la experiencia. Una de las características principales es que se establece una relación de confianza entre una persona experta y otra que es la persona que necesita acompañamiento. Los objetivos que se pretenden alcanzar son: <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar el desarrollo personal y profesional a través del apoyo y acompañamiento de una persona con mayor experiencia a otra/s que no la tiene. • Capitalizar el saber acumulado en las personas que forman parte de la organización y que pueden aportar sus experiencia a favor de otras. • Desarrollar competencias profesionales en personas noveles en el cargo. • Ayudar en la incorporación de personas de recién ingreso en la institución. En el proceso de <i>Mentoring</i> hay cuatro elementos fundamentales: <ol style="list-style-type: none"> (i) el mentor, también conocido como el tutor o maestro; (ii) la persona tutorizada, también llamada aprendiz o alumno; (iii) el programa, las técnicas y/o las estrategias que el mentor utiliza para que el tutorizado aprenda y responda con éxito a las exigencias de la organización y pueda superar los obstáculos que encontrará a lo largo de su vida profesional y, (iv) el supervisor, esta persona tiene por objetivo asegurar que la relación entre el mentor y el tutorizado se lleve a cabo con eficacia y se logren los objetivos establecidos. Formas de utilización: Algunas de las condiciones que recomendamos tomar en cuenta para llevar a cabo un buen proceso de acompañamiento son: <ul style="list-style-type: none"> • Generar un clima de confianza mutua, de respeto y de colaboración. • Generar oportunidades para compartir experiencias y reflexionar sobre ellas sin emitir juicios de valor. • Promover en la persona tutorizada autonomía e independencia. 	

- Fomentar la diversidad de opiniones y percepciones.

Para que el programa de tutorización tenga éxito deben tenerse en cuenta una serie de elementos que giran en torno a la relación entre el mentor y la persona novel:

- *Selección del mentor*, tutor o maestro. Difícilmente se podrá llevar a cabo con eficacia si no existe una buena relación entre ambos.

- *Establecimiento del programa de tutorización*: Planificar un programa donde figuren los objetivos, los contenidos a trabajar, la temporalización y los recursos previstos para la realización de las actividades programadas. En la configuración de este programa entraría el papel del supervisor.

- *Existencia de una confianza mutua*: La relación entre el mentor y el tutorizado debe basarse en la confianza. El primero de ellos debe aportar capacidad de comunicación y visión crítica a las problemáticas y/o obstáculos basándose en su experiencia profesional e incidir en aquellos aspectos que deben ser objeto de aprendizaje para el segundo. La persona tutorizada debe transmitir al primero las dificultades a las que se enfrenta en su actividad profesional confiando en que se le guiará y acompañará en la resolución.

- *Actitud positiva hacia el aprendizaje*: Cualquier persona que desempeña el papel de mentor está compartiendo sus conocimientos y experiencias, y está invirtiendo su tiempo en asesorar a personas que, en ocasiones de su vida profesional, se encuentran con problemáticas de difícil superación.

Son muchos los estudios y las propuestas (ej. Hislop, 2013) que sugieren la utilización del *Mentoring* (y también del coaching) para promover procesos informales de compartir conocimientos, uno de los procesos esenciales para el éxito de cualquier propuesta de Gestión del Conocimiento.

Ejemplos:

- Best practices: mentoring. En <http://goo.gl/i05KqO>
- Three methods for knowledge transfer. En <http://goo.gl/f3mcZH>
- Connect to Collaborate. En <http://goo.gl/jtna9c>

Referencias:

- HISLOP, D. (2013). *Knowledge management in organizations: A critical introduction*. Oxford University Press.
- SWAP, W., Leonard, D., Shields, M., Abrams, L. (2001). Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace. *Journal of management information systems*, 18(1), 95-114.
- VALDERRAMA, B. (2009). *Desarrollo de competencias de mentoring y coaching*. Madrid: Pearson Educación.

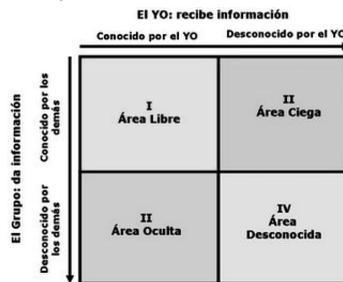
<p>ESTRATEGIA: <i>Ventana de Johari</i></p>	<p>FASE:</p> <p>Previa Inicio Desarrollo X Final</p> <p>DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta Media X Baja</p>
<p>Resumen</p> <p>La Ventana de Johari es una herramienta de psicología cognitiva que se utiliza para describir los procesos que se dan en la interacción entre personas. La finalidad de la Ventana de Johari es ilustrar el proceso de «dar y recibir» <i>feedback</i> para que así las personas puedan hacerse una idea de cuáles son sus comportamientos y puedan analizar sus puntos fuertes y sus puntos débiles al interactuar con los demás.</p> <p>Al obtener esta información se pueden mejorar las relaciones interpersonales y los procesos de comunicación, factor básico para la gestión del conocimiento colectivo.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>Ventana de Johari, interacción, <i>feedback</i>, relaciones interpersonales, comunicación</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>La Ventana de Johari es un cuadro diseñado por Joseph Luft y Harry Ingham para describir las cuestiones relacionadas con el éxito o el fracaso de la comunicación que se establece entre un grupo de personas (Fritzen, 1987). Según esta interpretación, el Yo del individuo queda repartido entre cuatro áreas distintas, dependiendo de lo que éste mismo esté compartiendo con los demás o de lo que los demás capten de éste. Las cuatro áreas son (Chapman, 2003):</p> <p>Área Libre: Es la parte conocida, un área en la que la información es conocida por uno mismo así como por el grupo.</p> <p>Área Ciega: En esta área se ve lo que uno no percibe sobre sí mismo, lo que se desconoce de uno mismo pero que los demás sí perciben o conocen.</p> <p>Área Oculta: Es la parte íntima, aquélla que contiene la información que uno mismo sí que conoce pero que no quiere desvelar a los demás para que no le pueda perjudicar.</p> <p>Área Desconocida: Esta área contiene los rasgos de la personalidad que uno mismo desconoce y que los demás tampoco conocen.</p> <p>Según estas áreas, el individuo podrá mantener con los demás un <i>feedback</i> que alcanzará distintos niveles dependiendo de la cantidad de información que muestren, oculten, conozcan o desconozcan. Una vez completado el cuadro, la información que se puede ver está representada en sentido vertical (columnas) y en sentido horizontal (franjas). Las dos columnas representan el Yo y las dos franjas, el grupo. La primera columna contiene lo que uno sabe respecto de sí mismo; la segunda columna, lo que uno desconoce de sí mismo. En la franja superior hay lo que los demás saben y en la franja inferior, lo que los demás desconocen. En un principio todas las áreas tienen el mismo tamaño, aunque pueden variar proporcionalmente a la cantidad de información adjudicada a cada una (Chapman, 2003).</p> <p>Para poder desarrollar la actividad se requiere de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio determinado donde los participantes se sientan cómodos. • Unos 30 minutos de tiempo. 	

- Un grupo reducido de participantes.
- Un facilitador.

Las fases para desarrollar la Ventana de Johari son:

- El facilitador explica la actividad y su objetivo.
- Se proporciona el material (esquema de la ventana en blanco) al grupo participante.
- Se desarrolla la actividad en sí: primero la parte individual donde se analiza el Yo y, posteriormente, la grupal).
- Se analizan los resultados.

Lo ideal es que, con el transcurso del tiempo, el Área libre de todos los miembros del grupo se vaya ampliando, aumentando así la eficacia y productividad tanto de las personas como del grupo. Si se consigue un *feedback* de calidad en el grupo, éste puede transferir conocimiento entre sí de una forma adecuada y rentable, ayudando así a reducir el Área ciega. La cultura organizativa y el ambiente de trabajo también deben favorecer el proceso de apertura para que los conocimientos relevantes del Área oculta se transfieran al Área libre. Por último, el gestor o líder del grupo debe crear el ambiente adecuado para dar lugar a procesos de autodescubrimiento personal y grupal, acompañados de *feedback* y observación, que permitan reducir el Área desconocida (Chapman, 2003).



La Ventana de Johari es una estrategia útil para la gestión del conocimiento en el sentido que permite tomar conciencia de la ubicación de los conocimientos relevantes, para poder así crear las dinámicas propicias para su compartición y acceso al conjunto del grupo.

Ejemplos:

- Aplicación de la Ventana de Johari en un proceso de consultoría organizacional. En <http://goo.gl/u3Pgc3>
- La Ventana de Johari aplicada a las ventas. En <http://goo.gl/iSPn5B>

Referencias:

— FRITZEN, S.J. (1987). *Ventana de Johari: Ejercicios de dinámica de grupo, relaciones humanas y sensibilización*. Santander: Sal Terrae.

— CHAPMAN, A. (2003). *Johari window. A model for self-awareness, personal development, group development and understanding relationship*. University of Southern California. Disponible en <http://goo.gl/jg6YTQ> [consulta: 11/02/2014].

— PIÑEYRO, R. (2010). La Ventana de Johari. *Teoría y Comportamiento Organizacional*. Disponible en <http://goo.gl/PGzZFs> [consulta: 11/02/2014].

<p>ESTRATEGIA: <i>Videoconferencia</i></p>	<p>FASE:</p> <p>Previa Inicio Desarrollo X Final</p> <p>DIFICULTAD DE APLICACIÓN:</p> <p>Alta Media Baja X</p>
<p>Resumen</p> <p>La videoconferencia presenta enormes posibilidades en los ámbitos educativos y de desarrollo organizativo, puesto que supone una interacción a tiempo real y desde diferentes puntos físicos, entre diferentes profesionales o equipos (alumnos y docentes o profesionales de distintas organizaciones). De este modo, los interlocutores establecen un proceso comunicativo, pudiendo intercambiar datos y presentándose así como una estrategia muy útil para el desarrollo de las CoP.</p>	
<p>Palabras clave</p> <p>interacción, comunicación, virtual, multimedia, Videoconferencia</p>	
<p>Descripción de la estrategia</p>	
<p>El recurso multimedia de la Videoconferencia propicia la interacción entre diferentes personas o equipos de trabajo, estableciendo sesiones interactivas entre interlocutores, desde la comunicación bidireccional de modo que sus participantes tienen el doble rol de ser emisores y receptores.</p> <p>Cabero (2003) define la Videoconferencia como «el conjunto de hardware y software que permite la conexión simultánea en tiempo real por medio de imagen y sonido que hacen relacionarse e intercambiar información de forma interactiva a personas que se encuentran geográficamente distantes, como si estuvieran en un mismo lugar de reunión».</p> <p>Siguiendo al mismo autor, las Videoconferencias pueden caracterizarse según: i) <i>el tipo de equipo con el que se realizan</i> (sistemas para PC; de sobremesa o sistemas de sala), ii) en función <i>del número de sitios enlazados</i> (se denomina conferencia punto a punto si son dos los lugares físicos enlazados, y multipunto si son más de dos), iii) según <i>el tipo de participación</i> (se denomina uno a uno cuando son dos los participantes, y uno a varios cuando uno de los participantes difunde su información al resto pero no existe retroalimentación, y varios a varios cuando son 3 o más participantes en la que todos difunden su información al resto), y finalmente, iv) según la tecnología que se utilice (aquí encontramos variedad tecnológica que determina su calidad digital). Asimismo, también se identifican como elementos básicos para su establecimiento la propia red de comunicaciones, la sala donde se realizará (que sea un área acondicionada) y el códec (dispositivo para codificar las señales analógicas en digitales para poder así transmitir las a través de la red).</p> <p>En otro orden, Cabero (2003) señala que son 4 las variables que deben contemplarse para la planificación, desarrollo y evaluación de una videoconferencia. Como aspectos de planificación se señala la necesidad de clarificación de sus objetivos y definición de la estrategia para su logro. También la atención a distintos aspectos como la elaboración y envío de un programa previo, la selección de lecturas complementarias, o la preparación de un plan de contingencia como alternativa a fallos de conexión. Como aspectos de desarrollo, se señala la necesidad de atender a aspectos comunicativos y técnicos como el hablar claro para la obtención</p>	

de un buen sonido, o la no realización de movimientos bruscos para evitar los altos de imagen. Finalmente y como aspectos posteriores a su realización, se señala a la evaluación de la experiencia como mecanismo para la introducción de modificaciones o mejoras oportunas, así como la evaluación de los objetivos propuestos.

Como condiciones para el desarrollo de una Videoconferencia y su futura sostenibilidad se requiere que los profesionales o equipos participantes cuenten con las competencias tecnológicas necesarias para su uso, y que los materiales que se utilicen sean aptos para esta estrategia. La Videoconferencia puede ser una estrategia útil para la Creación y Gestión del Conocimiento en el sentido que permite compartir información y conocimientos más allá de las barreras físicas o geográficas que pueda haber entre las distintas personas.

Ejemplos:

- Videoconferencia. En <http://goo.gl/I77uzd>
- Centro Escolar del Lago. En <http://goo.gl/V0Yxgy>

Referencias:

- CABERO, J. (2000). La videoconferencia como instrumento educativo. En J. Cabero (ed), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 97-110), Madrid: Síntesis.
- CABERO, J. (2003). La videoconferencia. Su utilización didáctica. En J. Cabero (ed), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación* (pp. 97-110), Madrid: Síntesis.
- CHACÓN, A. (2003). La videoconferencia: conceptualización, elementos y uso educativo. *Revista Eticanet*, Año I, (2), 1-13.
- OLIVER, M. (1995). La videoconferencia en el campo educativo. Técnicas y procedimientos. Palma: EDUTEC 95.
- ZIMMER (1988). A Practical Guide to V Cing. *Training & Development Journal*.

6.
**Comunidades de práctica en el ámbito
educativo y social: análisis de dos experiencias**

Alejandra Bosco Paniagua

Edgar Iglesias Vidal

6.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El valor potencial de las CoP en el ámbito social y educativo se ha incrementado en las últimas décadas merced a la necesidad de promover y apoyar el intercambio de conocimientos y experiencias para adaptarse a los continuos cambios que sufre una sociedad menos estable y más compleja. Cada vez más, los contextos profesionales de ámbitos como el social y el educativo son más cambiantes, teniendo que enfrentarse a situaciones complejas cuyo abordaje exige la suma de distintas miradas y experiencias para ofrecer respuestas capaces de superarlas.

Frente a este escenario, emergen nuevas formas organizativas y didácticas que desde su dimensión colaborativa permiten generar, en las organizaciones y sus comunidades, procesos de aprendizaje para ofrecer respuestas complejas. Así, la comunidad profesional, y en particular sus agentes implicados, constatan que se necesitan unos a otros para la conformación y desarrollo de nuevos planteamientos, estrategias y/o procesos formativos. En particular, porque los profesionales del ámbito educativo y social en general y los educadores en especial, necesitan constantemente nuevas herramientas y marcos conceptuales desde donde interpretar los hechos y actuar sobre los mismos.

En relación a su formación y desarrollo profesional, las evidencias de la investigación muestran cómo las propuestas centradas en la práctica y desarrolladas en el puesto de trabajo, con insumos de la experiencia de trabajo real y el intercambio entre pares, se presentan como las estrategias más eficaces en relación al aprendizaje que generan para sus participantes. Tanto el aprendizaje situado, como los principios que rigen la educación de adultos, o el aprendizaje autónomo y en colaboración, configuran una nueva manera de entender la formación basada en comunidades de aprendizaje profesional

(Marcelo, 2001; McKenzie, 2001; Latapi, 2003; Eraut, 2004; Hodgkinson y Hodgkinson 2005; Darling-Hammod y Richardson, 2009; Lovett y Cameron, 2011; Admiraal, Lockhorst y Pol, 2012; Jiménez, 2012).

Son numerosas las aportaciones y experiencias que señalan el capital y los beneficios que generan tipos de formación basadas en procesos compartidos entre profesionales de una misma organización, o entre varias. También desde una dimensión más didáctica, se señala la virtud y necesidad de fundar estas propuestas en el examen continuo de las prácticas presentes para promover nuevas condiciones y prácticas que superan las anteriores (Marcelo, 2001; McKenzie, 2001; Latapi, 2003; Eraut, 2004; Hodgkinson y Hodgkinson 2005; Darling-Hammod y Richardson, 2009; Lovett y Cameron, 2011; Admiraal, Lockhorst y Pol, 2012; Jiménez, 2012).

De acuerdo con ello, en el presente capítulo analizamos dos ejemplos de CoP identificadas, respectivamente, en el contexto educativo y social: la denominada DIM (Red «Didáctica, Innovació i Multimèdia») creada desde la Universitat Autònoma de Barcelona, de carácter virtual, y la red XAFIR («Xarxa d'Atenció a Famílies i Infants del Raval»), promovida desde el Ayuntamiento de Barcelona con la implicación de diferentes organizaciones, y de carácter presencial. En común, los profesionales y organizaciones que conforman los dos casos no se autodenominan CoP, pero el análisis de algunos de sus atributos y/o su evolución como experiencias nos permiten caracterizarlas como CoP. Así, invitamos al lector al análisis de otras experiencias que, aunque en su origen no se definen como CoP, podrían ser caracterizadas como tales, y así a partir de la aplicación de diferentes estrategias, lograr su mejora y pleno desarrollo.

Más en particular, este capítulo describe y analiza dos comunidades de práctica que atienden a una finalidad, composición y dinámica de funcionamiento diferentes. Su objetivo es identificar algunos de los elementos que han contribuido a su viabilidad y éxito y para ello definiremos ambas comunidades desde su conformación y gestión, haciendo referencia también a los productos y aprendizajes generados.

6.2. LA RED VIRTUAL «DIDÁCTICA, INNOVACIÓN Y MULTIMEDIA»: DESDE LOS INICIOS

La red «Didáctica, Innovació i Multimèdia» se define como una comunidad de aprendizaje de agentes educativos (docentes, gestores educativos, y especialistas de empresas) interesados en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan. Con este interés común se comprometen a compartir experiencias, iniciativas, ma-

teriales, dudas y conocimientos relativos a este campo, así como desarrollar prácticas innovadoras y de investigación con vistas a la mejora de la educación.

En la definición de esta red, podemos identificar tres de las características que según Wenger (2004, 2007) son claves y distintivas de una CoP: un dominio de interés compartido por el cual su identidad queda definida; el establecimiento de relaciones que les permite aprender unos de otros en este dominio de interés y que da lugar a la creación de una comunidad; y por último, el hecho de que todos sus miembros son practicantes, desarrollan unas prácticas que aunque en diferentes instituciones e incluso regiones, tienen características similares fundamentales para su permanencia como comunidad. Su carácter virtual se justifica porque el principal medio de comunicación, tratándose de una comunidad de profesionales que no comparten su pertenencia a una institución en concreto, ha sido desde sus inicios mediante diferentes herramientas telemáticas.

En sus orígenes, esta CoP nace como un grupo de investigación vinculado a la Universitat Autònoma de Barcelona en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Facultad de Ciencias de la Educación⁷.

Aunque el grupo continúa como tal hoy día, se circunscribe sólo a las personas que efectivamente llevan a cabo diferentes investigaciones financiadas. Pero lo relevante es que fue su creación el punto de inflexión que promovió la participación y agrupación «in crescendo» de muchos profesionales interesados en el uso de las TIC en educación para la mejora de sus prácticas de enseñanza.

De hecho, han sido las múltiples actividades promovidas desde la coordinación de este grupo inicial en relación a este interés común, las que favorecieron la integración de profesionales de diferentes instituciones y regiones dando lugar en 2008 a la conformación de la *red social DIM*, en la que confluyen todos los participantes actuales mediante la utilización de un entorno web basado en las tecnologías de la web 2.0; de allí, el nombre de *red social*.

Cabe señalar, no obstante, que la creación de este grupo inicial fue iniciativa de un profesional que actuó y aún actúa como líder tanto del grupo como de la red. Para su conformación contó con personas cuyos intereses ya conocía, y desde el planteamiento que fueran proactivos en plantear nuevos temas de interés vinculados. Según Denning (2003, citado por Rodríguez Gómez, 2011: 47) se trataría de una CoP cuya conformación combina diferentes modalidades. Se parte de una comunidad informal ya existente, en este caso personas vinculadas de alguna manera al uso de las TIC en contextos

(7) Grupo reconocido UAB núm. 1288, año 2000

educativos, que se reúnen a partir de la propuesta de un profesional dispuesto a liderar un proceso de reflexión en el campo de interés, pero a la vez, invitando a los participantes a introducir diferentes aproximaciones complementarias al tema de interés más general.

Actualmente, la red social DIM para la investigación, el aprendizaje permanente y el apoyo al desarrollo profesional en los entornos educativos, acoge a agentes educativos de diferentes instituciones y regiones comprometidos con la aplicación educativa de las TIC e impulsa el desarrollo de múltiples acciones como investigaciones y proyectos de innovación o desarrollo, jornadas y actividades formativas y de difusión del conocimiento.

Como se desprende de lo dicho, esta red social nuclea a los participantes alrededor de actividades diversas, siendo el mismo participante el que decide a cuáles adscribirse y en calidad de qué según sus necesidades e intereses. De hecho, muchas de las actividades que se realizan son gestionadas por los mismos participantes. Por ejemplo, si hablamos de actividades formativas, son sus miembros quienes las imparten, según sus ámbitos de especialidad o aprendizajes obtenidos en su práctica profesional, siendo la actividad formativa la que permite el intercambio de estos aprendizajes con otros miembros de la Red. Según Aubusson et al (2007), esta característica es esencial en una CoP: se comparte conocimiento, se desarrolla un discurso progresivo que implica la identificación de un fenómeno significativo y una discusión encaminada a una mejor comprensión del mismo; se basa en el respeto mutuo y el desarrollo de una habilidad colectiva que supera las individualidades y que determina la mejora de las prácticas en las que cada integrante participa.

6.2.1. Los objetivos

Más específicamente los objetivos de la Red DIM son:

- La mejora de la educación mediante el buen uso de las TIC.
- Crear una comunidad de aprendizaje de personas que trabajan en el ámbito de la educación y utilizan las TIC.
- Compartir conocimientos, ideas, iniciativas, experiencias, materiales, formación...
- Proporcionar apoyo al desarrollo profesional de los agentes educativos: consultas puntuales, jornadas, formación permanente...

— Promover proyectos e investigaciones que permitan generar conocimiento para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje aprovechando las funcionalidades que aportan las tecnologías multimedia.

— Colaborar en la realización de proyectos con otros grupos, empresas e instituciones.

— Crear y difundir conocimiento a través de jornadas y congresos, cursos, la revista DIM y diversos medios de comunicación.

— Realizar una meta-investigación sobre DIM, es decir, sobre la actividad y la evolución de una red social con objetivos concretos en una sociedad cambiante, tecnificada, abierta...

En pocas palabras, la red DIM es una comunidad de práctica ya que en palabras de (Wenger, 2007:1) «...comunidades de práctica son grupos de personas que comparten un interés o pasión por algo que hacen, y aprenden cómo hacerlo mejor, por lo que interactúan regularmente».

6.2.2. Acceso y estructura

Tal como ya se ha adelantado, la comunidad DIM nace con un coordinador principal, gestor del grupo de investigación DIM en los inicios, quien invita a participar a un grupo limitado de profesionales. A partir de este momento, también es él quien regula el acceso de nuevos miembros mediante la evaluación del perfil de los interesados en participar. Éstos se registran rellenando una ficha que es evaluada en función de si su perfil profesional liga con los intereses del grupo. Este procedimiento puede hacerlo el interesado de manera directa, registrándose en la Red social DIM⁸.

Además del coordinador general, principal impulsor de muchas de las acciones de la comunidad, cuenta con los coordinadores de las diferentes líneas de trabajo creadas; los coordinadores de los nuevos grupos a que ha dado lugar esta CoP, llamados «grupos locales»; diferentes responsables de las acciones de formación y difusión; y, por último, los participantes, en general, sin responsabilidades definidas.

Una vez en la comunidad DIM como miembro, quien quiera integrarse en una línea de trabajo o investigación, contactará directamente con la persona que la coordine. El Portal DIM⁹, donde se informa de las actividades que se realizan y se difunden sus re-

(8) Red social DIM: <http://dimglobal.ning.com/>

(9) Portal DIM: <http://www.pangea.org/dim>

sultados, permite el acceso a las webs de cada una de las líneas de trabajo y diferentes proyectos del grupo.

Como se ve, hay diferentes grados de pertenencia a esta red que van desde menos implicación a más implicación, considerando que son CoP aquellos que interactúan más regularmente y que evolucionan desde una participación más periférica a una más legítima (Lave y Wenger, 1991, citado por Rodríguez Gómez, 2011:47). En este último caso, contribuyendo en alguna de las líneas o proyectos de trabajo existentes o creando nuevos, o bien en las actividades de intercambio, formación o difusión del grupo. Por eso, podemos hablar de diferentes comunidades DIM.

6.2.3. Las comunidades DIM: el grupo, la red y los grupos locales

Aunque todos los integrantes de DIM son profesionales vinculados a la práctica educativa desde diferentes roles e instituciones, el largo proceso de conformación de esta red permite distinguir entre diferentes tipos de participantes, que, a su vez, configuran comunidades diferentes aunque estrechamente relacionadas:

— *Participantes investigadores DIM*: profesionales que forman parte de la comunidad DIM y están adscritos a las líneas de investigación y proyectos del grupo de investigación DIM. Es decir, sus participantes desarrollan proyectos de investigación o innovación vinculados al uso de las TIC en contextos educativos.

— *Participantes de la Red Social DIM*: profesionales que forman parte de la comunidad DIM pero no están adscritos a ninguna línea de investigación y/o proyecto del grupo DIM. Participan en reuniones y jornadas, hacen aportaciones en la lista telemática, apoyan puntual o regularmente alguna investigación, acción de formación o evento en las jornadas presenciales regulares.

Estos diferentes tipos de participación nos hablan, en palabras de Lave y Wenger (1991, citados por Rodríguez-Gómez, 2011:47), de una participación periférica y una participación legítima. La CoP ofrece por su misma constitución ambos tipos de participación, pudiendo en diferentes momentos pasar de una a otra y viceversa.

La red DIM actúa también como un «semillero de nuevos grupos de innovación educativa» impulsando la creación de otros entornos presenciales (grupos locales DIM) en las zonas donde hay un número significativo de participantes de DIM, con el fin de que también allí se realicen eventos presenciales. Actualmente funcionan los siguientes grupos locales: DIM-Madrid, DIM-Levante, DIM-Mendoza y DIM-México. Cada uno de estos grupos dispone de plena autonomía (funcionan como grupos independientes

federados a DIM), tienen un coordinador local, disponen de un portal web específico y de una lista telemática interna.

La CoP DIM también mantiene colaboraciones estables con otros colectivos («Espiral, Educación y Tecnología», «Sociedad catalana de WebQuest», «Asociación de Técnicos de Informática», «Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas» —CITA—) que se concretan en actuaciones como:

— Invitaciones para que los integrantes de todos los grupos colaboradores puedan asistir a los eventos que organice cualquiera de ellos, y si lo desean puedan inscribirse en sus listas telemáticas.

— Existencia en cada grupo de una «persona de enlace» que reenvía los mensajes de la lista telemática de su grupo a los demás grupos colaboradores si cree que pueden resultar de su interés.

— Estudio de posibles actividades conjuntas.

— Intercambio de logos en la web portal de cada grupo.

6.2.4. Gestión de las líneas de trabajo

Dada la variedad de miembros de la comunidad DIM, en cuanto a perfiles profesionales e intereses alrededor del binomio educación-TIC, aportan perspectivas y conocimientos también diversos y complementarios. Por esto no es necesaria la implicación de todos en las mismas líneas de trabajo. Cada uno trabaja en los temas que resultan más de su interés, aunque en las reuniones presenciales y también a través de las herramientas que usa DIM, de las que hablaremos en el próximo apartado (red social, portal, lista telemática...), se puede conocer lo que se está haciendo en cada línea de trabajo, pudiendo aportar si fuera el caso los comentarios y/o sugerencias pertinentes.

Cada investigación tiene una coordinación propia (independiente de la coordinación de DIM) y una web donde se especifican las personas que intervienen, se definen sus objetivos, y se van mostrando los trabajos que se realizan y los resultados que se van obteniendo. Debido a que agrupan a personas de diferentes instituciones y ubicaciones geográficas, suelen trabajar y coordinarse con herramientas virtuales: e-mail, listas telemáticas, chats, wikis u otras.

Periódicamente informan de sus progresos mediante mensajes a la lista telemática Dim-EDULIST y al blog de noticias de la red social DIM, y cuando es posible también en alguna de las reuniones presenciales que se realizan cada año. De esta manera, también pueden pedir ayuda y asesoramiento a los demás integrantes del grupo.

Puede crear una nueva línea de trabajo:

— Quien tiene la iniciativa (promotor), envía una breve presentación y una explicación del proyecto al coordinador.

— En unos días recibe contestación, y una vez aprobada la propuesta el promotor manda un mensaje a la lista telemática DIM-EDULIST explicando sus objetivos y plan de trabajo.

— Si varias personas muestran interés en unirse al proyecto, el promotor abre la nueva línea de investigación y elabora como coordinador la web informativa de la misma, que enlaza al Portal DIM.

Los coordinadores de las líneas de investigación y de los grupos locales pueden ver de conseguir patrocinios para financiar los gastos derivados de sus actividades. El logo de las empresas patrocinadoras podrá aparecer en las webs específicas de las líneas de investigación o grupos locales a los que apoyen. La gestión y el control de los fondos recibidos quedarán bajo la responsabilidad de cada coordinador.

Desde la dirección de DIM también se gestionan patrocinios dirigidos a financiar actividades abiertas a todo el colectivo, y en este caso se coloca el logo de las empresas en el Portal DIM y en la Revista DIM. La gestión y control de estos fondos se realiza desde una cuenta de la UAB gestionada por la universidad.

6.2.5. Instrumentos para el funcionamiento de DIM

Aunque ya se han ido mencionando algunas de las herramientas tanto tecnológicas como organizativas que utiliza esta CoP, a continuación se presentan todos los instrumentos con los que cuenta para desarrollar su trabajo y mantener en contacto a los miembros atendiendo a sus diferentes pertenencias a esta comunidad:

— *La sede virtual y centro de información:* El Portal DIM (<http://www.pangea.org/dim>). Sede virtual de la red social, donde se puede saber todo sobre DIM: los perfiles de todos los integrantes de la comunidad, la actividad de los grupos locales, las investigaciones y proyectos que se están desarrollando, los recursos que se comparten, los centros de referencia y ejemplos de buenas prácticas de uso didáctico de las TIC, la memoria de actividades realizadas y la agenda de los próximos eventos.

— *El canal de comunicación principal:* la lista-foro DIM-EDULIST. Canal principal de comunicación entre todos los integrantes de la comunidad y foro permanente para compartir informaciones y recursos o solicitar ayuda...

Aunque los grupos locales pueden tener su propia lista telemática, conviene que todos los integrantes de DIM estén apuntados a DIM-EDULIST y se vehiculen a través de este canal todas las consultas e informaciones que se quieran compartir.

— *La red social DIM* <<http://dimglobal.ning.com/>>. En ella cada integrante de DIM puede difundir su perfil, y constituye un espacio de creciente actividad en el que se pueden compartir noticias y eventos, realizar debates sobre temas concretos, compartir vídeos y todo tipo de documentos y archivos. También se gestionan algunos de los proyectos del grupo.

— *Las líneas de trabajo e investigación DIM*. Grupos organizados dentro de DIM con el objetivo de desarrollar algún proyecto de innovación o investigación. Cada una tiene una web específica.

— *Jornadas y congresos presenciales*. Cada año se realizan unas 3 *jornadas o congresos* en los alrededores de Barcelona (donde hay el mayor número de integrantes de DIM). La primera de ellas suele coincidir con el inicio de curso, y se desarrolla en la UAB. Las demás se organizan en centros educativos y salas de actos de instituciones culturales del entorno. Los grupos locales también organizan varias reuniones cada año.

En estas reuniones se intercambian informaciones, se planifican y debaten las actuaciones y se comentan, analizan y coordinan las actividades que se realizan en las diversas líneas de investigación. Siempre hay un programa previo abierto, donde pueden reservar tiempo quienes quieran presentar una comunicación para explicar alguna experiencia. Al final se elabora un acta que se pone a disposición de todos en el Portal DIM que incluye las comunicaciones presentadas para que puedan ser consultadas. Algunas reuniones se tele-emiten a través del canal DIM-TV o se graban en vídeo y se colocan en el acta.

— *Las sesiones presenciales de autoformación*, impartidas de manera altruista por los integrantes del grupo sobre alguna temática de su especialidad y que interese a una parte del colectivo. Pretenden en 2 o 3 horas mostrar lo esencial de un tema para que los asistentes puedan seguir aprendiendo de manera autodidacta. Se realizan varias cada año, algunas de manera conjunta con la asociación «Espiral, Educación y Tecnología».

— *La revista digital DIM* (Didáctica, Innovación y Multimedia) creada en 2005. El contenido de la publicación, que tiene un marcado carácter práctico, se centra en las aportaciones de las TIC a la Educación y se organiza en 8 bloques principales:

- Entrevistas y selección de artículos con contenido de educación y TIC.
- Planes institucionales de integración de las TIC en educación.
- Centros docentes de referencia en la integración de las TIC.

- Buenas prácticas de aula en el uso didáctico de las TIC.
- Investigaciones del grupo DIM y otras experiencias innovadoras en educación con apoyo de las TIC.
- Actividades del entorno DIM y/o del mundo educativo en general.
- Recursos para el desarrollo personal y profesional (reseñas de libros, blogs, páginas web, productos, etc.)

Algunas de estas herramientas ya se constituyen en resultados de esta comunidad de práctica, de éstos y de los aprendizajes generados hablamos en el siguiente apartado.

6.2.6. Resultados y aprendizajes

El conocimiento generado en el entorno del grupo, más allá de los resultados de las diferentes investigaciones con sus correspondientes informes, es amplio y diverso, y guarda características diferentes según el tipo de actividades que consideremos.

En cuanto a las actividades regulares en términos de productos, podemos hablar de: 23 jornadas-congreso, 23 números de la revista DIM, un monto importante de sesiones de autoformación así como de intercambio de mensajes gestionados a través de la lista DIM- EDULIST (en <http://www.rediris.es/list/info/dim-edulist.es.html> se pueden revisar todos los mensajes enviados a la lista, que incluyen actas de reuniones, jornadas, consultas puntuales...).

En relación a los productos emergentes de los proyectos y actividades la casuística es más compleja debido a su diversidad. Por ejemplo, algunos de los proyectos de innovación impulsados implican el desarrollo de materiales que son en sí mismos productos útiles tanto para quienes los producen como para quienes tienen acceso. Este es el caso de diferentes concursos organizados con la intención de crear un banco de experiencias innovadoras y/o materiales, como el que premiaba experiencias de utilización de las TIC innovadoras en contextos de educación formal. Dado que se presentaban mediante un vídeo o presentación multimedia de elaboración propia, no sólo se generó un volumen de experiencias interesantes sino también una serie de vídeos cuyo acceso abierto transcendía la CoP Dim, por el mero hecho de estar disponibles en línea.

Por último, en cuanto al reconocimiento de los aprendizajes por parte de la CoP, quien más participa más visibilidad tiene en la comunidad lo que implica un reconocimiento interno. Si en cambio consideramos el reconocimiento formal o externo, siempre que se pida, se puede extender una constancia de membresía y participación en actos o iniciativas concretas. Cuadro 1).

Cuadro 1. Comunidad de práctica DIM («Didáctica, Innovació i Multimèdia»).

Finalidad	Comunidad de aprendizaje de agentes educativos (docentes, gestores educativos, especialistas de empresas...) interesados en el uso y aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participan.
Año de creación	2000 (Grupo DIM-UAB) 2008 (Red Social DIM)
Recursos que ofrece	Red Social DIM, Sesiones presenciales de autoformación, Jornadas y congresos presenciales, Proyectos de investigación e innovación, Revista DIM
Acceso	Los interesados se registran y si su perfil encaja con los intereses del grupo son aceptados.
Roles y dinámica	Coordinador y moderador principal, coordinadores de las líneas de trabajo y participantes en general.
Herramientas	E-mail, Red social http://dimglobal.ning.com , Portal DIM http://www.pangea.org/dim , Lista Telemática DIM-EDULIST, Actos Presenciales
Productos y aprendizajes	13 actos tipo jornada-congreso, 23 números de la revista DIM, informes de los proyectos de trabajo, sesiones de autoformación, mensajes a la lista telemática...
Difusión de resultados	Red Social DIM: http://dimglobal.ning.com , Portal DIM: http://www.pangea.org/dim , Revista DIM: http://dim.pangea.org/revista-DIM23/revistanew.htm
Reconocimiento de los aprendizajes	Quien participa tiene visibilidad en la red. Si los integrantes los solicitan se expide constancia de su membresía y/o participación en actos, proyectos o iniciativas concretas.

6.3. LA XAFIR

6.3.1. El origen

La XAFIR (Xarxa d'Atenció a Famílies i Infants del Raval) es un proyecto compartido entre diferentes servicios públicos y entidades privadas del barrio del Raval de Barcelona, que nace en el año 2007, con la finalidad de mejorar la calidad de vida de las familias e infancia, situándose en los ámbitos social, educativo, sanitario y en el tiempo libre, y a través de la coordinación, cooperación y comunicación entre los profesionales implicados.

Se distinguen dos periodos en su desarrollo: el primero, del 2007 al 2009, en que el equipo técnico encargado de su dinamización estaba formado únicamente por representantes de los servicios públicos, y el segundo, a partir del 2010, en que representantes de entidades privadas del territorio entran a formar parte de la Red, puesto que se considera que desarrollan un rol fundamental en la atención a familias e infancia en el Raval, si bien la XAFIR no se autodefine como CoP, atendiendo a la tipología de estructuras similares a las CoP recopilada por Rodríguez-Gómez (2011) y a partir de Al-Hawamdeh, 2003; Collison y Parcell, 2003; Hislop, 2005; Müller-Prothmann, 2006 y Wenger y Snyder, 2000), observamos que esta Red cumple los requisitos básicos de una CoP: desarrolla las capacidades de sus miembros y construye e intercambia conocimientos; la afiliación de sus miembros es libre; existe compromiso e identificación con el conocimiento experto del grupo (desde la intervención con familias e infancia) y su perdurabilidad es amplia ya que no existen indicios de que vaya a desaparecer el interés de sus miembros por la misma temática.

Asimismo y en lo que se refiere al momento de la conformación de una CoP, Denning (2003, citado por Rodríguez Gómez, 2011: 47) señala posibles causas y orígenes para su constitución. Al respecto, la XAFIR se sitúa en la combinación entre *promocionar comunidades informales ya existentes y ordenar a los líderes que formen comunidades*, ya que en sus orígenes parte del capital intelectual y organizativo ya existía pero no en forma de Red o comunidad organizada, y a su vez algunos mandos directivos de la Administración¹⁰ pidieron a determinados profesionales la dinamización de la Red. En esta primera etapa se ofreció soporte económico, de formación y logístico y aún se mantiene en la actualidad.

Finalmente, diremos que son 4 los principios filosóficos fundamentales que dotan de coherencia a la XAFIR:

— *Principio colaborativo* a través de generar un proceso en el que las distintas organizaciones implicadas (públicas y privadas) trabajan colaborativamente para el logro de unos objetivos comunes.

— Principio de *complementariedad* entre las organizaciones para una mayor cooperación desde distintos procedimientos, procesos, estrategias, experiencias y recursos, y frente a las necesidades que se presentan.

(10) Ayuntamiento de Barcelona a través del Districte de Ciutat Vella y el Instituto Municipal de Servicios Sociales.

— *Principio de trabajo en red* para una mayor eficacia, eficiencia y efectividad entre los distintos profesionales y organizaciones implicadas.

— Principio de *sectorialidad*, ya que los distintos profesionales y organizaciones que trabajan con familias e infancia en el territorio son por defecto invitados a participar a la Red.

6.3.2. Los objetivos

En términos coloquiales la finalidad de la XAFIR se orienta a la mejora de la intervención profesional con familias e infancia en el barrio del Raval. Para ello y como objetivo general se señala el hecho de *dar respuesta global a las situaciones familiares del territorio corresponsabilizando al conjunto de la Red para el diagnóstico, evaluación, tratamiento y mejora de las intervenciones*. Para su consecución y en forma de objetivos específicos, encontramos:

— Mejorar la coordinación entre los recursos implicados en el trabajo con familias e infancia, y con el fin de consensuar criterios de análisis, actuación y evaluación.

— A partir de una metodología común realizar planificaciones de intervención conjunta, desde el acuerdo del conjunto de organizaciones de la Red intervinientes con infancia y familias.

— Unificar protocolos.

Desde una perspectiva evolutiva sobre como la XAFIR ha ido planteando sus objetivos anuales de trabajo presentamos el cuadro 2. En ella agrupamos los objetivos según el tipo de competencias que pretenden mejorar y/o ampliar en los distintos profesionales y organizaciones implicadas (para la gestión de la Red; para la intervención directa; para la acción comunitaria y para la gestión intercultural). A nivel de análisis destacamos la importancia y necesidad de impulsar y sostener distintos mecanismos de evaluación sobre el desarrollo de la Red, y la necesidad de seguir generando conocimiento práctico para la intervención con familias e infancia, tanto desde la acción directa como desde el trabajo en red entre diferentes organizaciones.

Cuadro 2. Evolución objetivos XAFIR, período 2010 - 2013

	2010	2011	2012	2013
<i>Competencias para la gestión de la Red</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la Web como herramienta de comunicación de intercambio. • Promover la máxima representatividad de la Red social del territorio incorporando entidades privadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar los diferentes espacios de trabajo del Proyecto XAFIR. • Medir el impacto del Proyecto XAFIR en la red de profesionales del territorio. • Promover la Comisión por la gestión de la WEB. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posibilitar la supervisión y/o análisis conjunto de los Equipo de caso. • Implementar los cuestionarios de evaluación diseñados el año anterior en relación al trabajo en casos, en la formación, y en el impacto del propio Proyecto XAFIR. • Ampliar la comisión para impulsar la utilización de la Web. 	
<i>Competencias para la intervención directa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la metodología de intervención con familias en cuanto a la confidencialidad, evaluación y cierre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la presentación de situaciones familiares por aplicar la metodología de trabajo en red. • Crear comisiones de trabajo para profundizar en el conocimiento del colectivo paquistaní 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la metodología de trabajo en red en las intervenciones familiares • Impulsar las comisiones de trabajo para profundizar en el conocimiento del colectivo filipino y colectivo bengalí. • Priorizar el trabajo con adolescentes y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profundizar en la intervención con adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. • Analizar las nuevas situaciones familiares sobrevenidas por el contexto socioeconómico actual.
<i>Competencias para la acción comunitaria</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Optimizar la coordinación entre los servicios del Raval en el trabajo con familias con hijos, especialmente con riesgo de exclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la metodología de trabajo en red en las intervenciones familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promover espacios de formación y de intercambio entre los profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuar adelantando en la metodología de trabajo en red en las intervenciones familiares.
<i>Competencias para la gestión intercultural</i>	<ul style="list-style-type: none"> Aumentar la sensibilización y formación de los profesionales del territorio en la gestión de la interculturalidad. 			<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la formación intercultural de los profesionales que trabajo con familias y niños con diversidad cultural. • Mejorar la coordinación y cooperación entre los profesionales de la zona para la gestión intercultural.

Así y según la clasificación de Riel y Polin (2004) en la que se distingue según sus objetivos y actividades, tres tipos de CoP (centradas en las actividades, en la práctica o en el conocimiento), diremos que la XAFIR se caracteriza como una CoP centrada en la práctica, ya que el conocimiento que generan y comparten sus miembros se orienta a una mejor intervención profesional. Sus miembros y a través de su participación adquieren más experiencia en su práctica laboral, presentan en común una fuerte identidad profesional y comparten un mismo lenguaje y valores. Así, el conocimiento evoluciona, se acumula y es transferido al trabajo directo con familias e infancia, y por tanto, el objetivo final no es generar conocimiento como tal, y sí aplicarlo en la práctica puesto que es un instrumento para la mejora de la intervención profesional.

6.3.3. Acceso

Formar parte de la XAFIR es relativamente fácil para los distintos profesionales y organizaciones, ya que los criterios de acceso son dos:

— En relación al ámbito de *acción territorial* de profesionales y organizaciones: éste debe situarse totalmente o parcialmente en el Raval.

— En relación al *ámbito de actuación* de profesionales y organizaciones, éste debe estar relacionado directamente con el trabajo con familias e infancia.

Una vez cumplidos ambos criterios y para formar parte de la Red, los distintos profesionales y organizaciones interesadas deben expresar su voluntad de formar parte de la XAFIR y compartir los objetivos generales de la Red. En este sentido, Wenger (2004, 2007) señala que la identidad de una CoP queda definida por un dominio de interés compartido y su pertenencia implica un compromiso con tal dominio y a su vez un elemento de distinción sobre otras comunidades. En nuestro caso, podríamos situar el dominio de la XAFIR a través de la siguiente cuestión ¿Cómo lo hacemos para profundizar y mejorar la intervención con familias? El mismo autor identifica que la comunidad de la CoP interactúa con el fin de apoyarse mutuamente. Al respecto la comunidad de la XAFIR queda configurada por los miembros de la comisión plenaria, el equipo técnico y los participantes de las formaciones y comisiones de trabajo. Potencialmente, también lo es el conjunto de profesionales del territorio.

6.3.4. La comunidad de la XAFIR: sus distintos espacios de trabajo

A continuación presentamos los distintos órganos que en forma de espacios de trabajo configuran la XAFIR y posibilitan la consecución de sus objetivos generales. Observaremos que son un total de siete, y a excepción del equipo de coordinación, el conjunto de profesionales puede participar en cualquiera de ellos independientemente de su categoría profesional o tipo de responsabilidad ejercida.

A. Equipo de coordinación

Está constituido por dos profesionales que son las coordinadoras de la Red y con funciones de representatividad y referencia. Entre sus funciones destacamos:

- Organización y seguimiento de la Red.
- Coordinación del Equipo Técnico.
- Elaboración de las memorias anuales.
- Elaboración y presentación al presupuesto anual del Ayuntamiento de Barcelona.
- Preparación de las sesiones formativas e informativas.
- Participación en jornadas de trabajo en red y de difusión de la Red.

— Velar por el mantenimiento y continuidad de la Red en su día a día.

B. Equipo técnico

El equipo técnico está formado por las coordinadoras de la Red y uno o dos representantes de las distintas organizaciones implicadas, siendo un total de 15¹¹ servicios públicos y entidades privadas. Más en concreto, se reúnen mensualmente en un espacio de 2 horas y en cada uno de estos espacios asisten entre 15 y 18 personas.

Tal y como hemos señalado anteriormente, el cambio más significativo se produjo en el año 2010 a través de la incorporación al Equipo Técnico de entidades privadas del territorio, todas ellas dedicadas al trabajo con familias e infancia y formando parte de la cartera de los Servicios Sociales y reconocidas oficialmente como tal. Este hecho es significativo si atendemos a que el territorio del Raval presenta un gran tejido socio-educativo, gran parte de él formado por entidades privadas. Esta ampliación y mayor representatividad ha contribuido significativamente a la relación y conocimiento personal entre los distintos profesionales implicados.

El equipo técnico desarrolla una función clave para garantizar el desarrollo y seguimiento de la Red y todos sus miembros son representantes de sus propios servicios y entidades y enlaces con sus respectivos equipos de trabajo. Es un espacio de reflexión profesional, revisión metodológica sobre el trabajo con familias y de la propia Red, y a través del seguimiento de sus distintos espacios de trabajo (actividades de formación, comisiones, web o estudios de casos).

C. Comisión plenaria

En este espacio participan el conjunto de profesionales que a través de sus organizaciones forman parte de la Red; y un total de 27 organizaciones. Se reúnen como mínimo una vez al año convocados por el equipo técnico y se realizan las sesiones de formación e información, que son abiertas a profesionales de otras organizaciones.

(11) Àrea Bàsica de Salut (ABS) Raval nord; Àrea Bàsica de Salut (ABS) Raval sud; Associació Educativa Integral del Raval; Casal dels Infants, per a l'acció social als barris; Centre de Salut Mental d'Adults (CSMA) de Ciutat Vella; Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA) de Raval nord; Equip d'Atenció a la Infància i Adolescència (EAIA) de Raval sud; Equip d'Atenció Psicopedagògica (EAP) de Ciutat Vella; Equip Interdisciplinari d'atenció a la Primera Infància (EIP) de Ciutat Vella; Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) de Ciutat Vella; Escoles Bressol Municipals de Ciutat Vella; Fundació Escò; Fundació Centre Obert Joan Salvador Gavina; Serveis Socials Bàsics (SSB) Raval nord; Serveis Socials Bàsics (SSB) Raval sud.

D. Equipo de casos

Un eje principal de la XAFIR es la construcción de conocimiento compartido para un mayor diagnóstico entre profesionales y en consecuencia, el desarrollo y aplicación de elementos prácticos en la intervención. Este planteamiento queda plenamente reflejado en el espacio de Equipo de casos, ya que es desde el trabajo en red y frente a situaciones familiares complejas, que los distintos profesionales implicados en una misma situación familiar, se ofrecen y comparten conocimiento y estrategias de intervención.

El equipo de casos está formado por unos 7 o 8 servicios públicos y entidades privadas, representadas en cada espacio por unos 10 profesionales que comparten la intervención con una misma familia. Se trata de un espacio de reflexión conjunta, en el que a partir de un abordaje transversal se hace un diagnóstico de la situación, se concretan unos acuerdos y se consensua un plan de intervención.

En relación al circuito de derivación o funcionamiento, diremos que la elección de casos a presentar responde a la necesidad de establecer una estrategia metodológica común en la intervención, dándose en sus inicios una mayor presentación de situaciones menos complejas que en la actualidad. Hoy en día los miembros de la Red proponen al equipo técnico una situación familiar susceptible de ser trabajada con la metodología de trabajo en red y a través de una hoja de derivación elaborada para este propósito. Seguidamente el equipo técnico valora las propuestas de derivación, y en el caso de que se resuelva positivamente se constituye el equipo de caso, se orientan y asesoran al mismo equipo de caso cuando este lo pida, y se realiza un seguimiento metodológico. Para su desarrollo, existen dos referentes que realizan tareas de coordinación, se reúnen según una frecuencia previamente acordada, realizan la hipótesis diagnóstica, establecen un plan de trabajo, desarrolla la intervención acordada y evalúan y cierran el caso.

Desde un punto de vista evaluativo, los profesionales implicados en los equipos de casos valoran, en primer lugar, que este espacio ofrece elementos para una mayor comprensión de la situación familiar. En segundo, avalan la metodología de trabajo y, en tercer lugar, se señalan algunas dificultades para producir cambios en las situaciones familiares. Posiblemente, estas dificultades se relacionen con distintas variables: la naturaleza de alta complejidad que caracteriza las situaciones familiares que se presentan, o el tiempo limitado o recursos limitados de los que se disponen.

Fruto del trabajo realizado a lo largo de estos últimos años y desde este espacio, los distintos profesionales ponen en activo que ha supuesto un avance significativo en el establecimiento de espacios de coordinación posteriores y, por tanto, la conformación de un contexto de comunicación permanente entre ellas y desde un modelo de participación igualitario. Asimismo y como reto presente se señala la conveniencia de es-

tablecer nuevos indicadores que permitan evaluar los resultados de este espacio desde una dimensión procesual y de impacto. También, la conveniencia de acotar y definir aún más cuales son los objetivos específicos de cada uno de los equipos de casos que se constituyen.

E. Supervisión o análisis de casos

Cuando se constituye un espacio de supervisión o análisis de casos participan aproximadamente unos 20 profesionales representantes de unas 15 organizaciones. En estos espacios, miembros de un mismo servicio o entidad presentan al resto una situación familiar específica. Esta presentación se contextualiza en la supervisión o asesoría que realiza un experto/a invitado/a y que permite profundizar en la propia situación. Tomando la clasificación propuesta por Klein et al (2005) la supervisión de casos se estructura desde una actividad de conocimiento en la que se comparte el conocimiento de manera estratificada.

F. Espacios de formación

Los espacios de formación comparten un doble objetivo. El primero y desde una dimensión de conocimiento compartido, persigue facilitar entre los participantes unas bases teóricas que sean comunes y que permitan compartir herramientas para la intervención desde un lenguaje común. El segundo y desde una dimensión de intervención, persigue favorecer unas buenas prácticas de trabajo. Estos espacios tienen lugar entre 3 y 5 sesiones por año y su media de participación (son abiertos a otros profesionales fuera de la Red) es de aproximadamente unos 54 profesionales.

En el cuadro 3 presentamos una evolución de las formaciones realizadas durante el período 2010 - 2013. Agrupamos sus contenidos en 4 grandes ámbitos: formaciones para la intervención directa; para el trabajo con infancia y familias; sobre colectivos según variable de origen cultural y otros ámbitos. El enfoque de las formaciones a lo largo de estos últimos años refleja una mayor especialización y profundización en algunos contenidos que se relacionan con necesidades formativas específicas. Así, no se presentan como espacios tan generalistas como los primeros años y en algunas sesiones se han limitado incluso el número de plazas. Su valoración global de satisfacción es alta ya que la media de sus participantes se sitúa en un 8,5 sobre una escala de 10. Esto nos indica que los profesionales del territorio valoran positivamente estos espacios de conocimiento tanto a nivel de contenidos como de relación e intercambio.

Cuadro 3. Evolución formaciones XAFIR, período 2010 - 2013

	2010	2011	2012	2013
<i>Intervención directa</i>	Intervenir en complejidad: Análisis de un caso			Introducción a la gestión de las emociones de los profesionales que trabajan en entornos interculturales
<i>Infancia y familias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Adolescentes, conflictos de convivencia i relación • Dificultades comunes, miradas diferentes: trabajo con infancia y familias en dificultades en el Raval 	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada de presentación de la Ley 14/2010 de los derechos y oportunidades de la infancia y adolescencia (LDOIA) • Curso de formación de factores de riesgo para la salud mental en la infancia. 	Segunda edición del curso formación de factores de riesgo para la salud mental en la infancia	Tercera edición del curso formación de factores de riesgo para la salud mental en la infancia
<i>Colectivos según variable origen cultural</i>		Monográfico de dos sesiones. Continuidad y cambio: la acomodación del colectivo paquistaní en el barrio del Raval	Jornadas de trabajo para promover el conocimiento de la comunidad filipina en el barrio del Raval. Monográfico de dos sesiones: Filipinas: aproximación sociodemográfica y Migración, familia y cultura filipina vista desde occidente.	
<i>Otros ámbitos de formación</i>				<ul style="list-style-type: none"> • En Red con los cuerpos de seguridad de Ciutat Vella • Formación socio jurídica

G. Comisiones de trabajo

Los contenidos de las comisiones de trabajo se relacionan con los contenidos de los espacios de formación. Al margen de estos, destacamos también que se constituyó una comisión específica para abordar la evaluación de impacto, para la dinamización de la web, para profundizar en el conocimiento del colectivo bangladeshí, o las relaciones abusivas entre jóvenes.

6.3.5. Difusión y aprendizajes de la XAFIR

La Red, como instrumento de difusión del proyecto cuenta con su propia página web¹², operativa desde el año 2007 y pretendiendo ser un espacio para el intercambio de información y conocimiento entre los distintos profesionales implicados y de difusión para la ciudadanía en general. Los profesionales pueden incluir novedades, hacer difusión de actividades, proyectos, jornadas o artículos de interés, o compartir los documentos que se desprendan de una formación específica promovida por la misma Red.

Asimismo y desde la implementación de la XAFIR, se ha considerado importante que esta experiencia alcance y se difunda al máximo número de profesionales del territorio y de otros, y con el objetivo de intercambiar experiencias de trabajo en red. Para

(12) Web Red XAFIR: <http://www.xafir.org>

ello y desde el año 2010 se han realizado diferentes actividades de diseminación como por ejemplo: intervenciones en redes de profesionales (es el caso de la BOIE¹³ o proyecto Metrópolis); intervenciones en contextos académicos (en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona); intervenciones en espacios de intercambio (Jornadas para las Familias del Raval organizado por la Plataforma por la familia Catalunya - ONU, o presentación de la Red a una Comisión del Ayuntamiento de Medellín - Colombia) o difusión a través de visitas de estudiantes.

En su conjunto, los aprendizajes que se promueven y siguiendo la propuesta de Lave y Wenger (1991) son de naturaleza situacional, ya que tienen lugar en el mismo contexto en el que se aplicarán (tanto dentro territorio, como en el sector común de trabajo). A continuación distinguimos 3 tipos de aprendizajes en sus miembros que a su vez pueden ser interpretados como impactos:

— *Creación de una metodología y comunicación común a través del tiempo:* durante estos años de funcionamiento de XAFIR, se ha trabajado por conseguir una metodología común en la que se comparten procedimientos y estrategias incrementando la comunicación y cooperación entre los profesionales.

— *Generación de relaciones y vínculos:* se ha considerado que para la construcción y sostenimiento de la Red, resultaba indispensable la construcción de un tejido relacional capaz de sostener la creación y gestión del conocimiento. Por ello, se han atendido a los vínculos entre profesionales potenciando sus espacios de relación, participación y reflexión. De hecho este es uno de los puntos más valorados en términos de evaluación por los participantes de la XAFIR.

— *Mejora en la intervención profesional:* combinando los dos aprendizajes anteriores se generan los siguientes, que son a su vez impactos de la propia Red:

— La construcción de una visión global entre todos los profesionales permite un diagnóstico común que se ajusta más a una realidad familiar compleja.

— El consenso y establecimiento de acuerdos y planes de actuación conjuntos aumenta la eficacia frente a la intervención con familias.

— Conocer las competencias de las diferentes organizaciones implicadas permite ajustar potencialidades y limitaciones frente a la intervención con familias.

(13) Se trata de una organización privada de formación en temas de servicios sociales (con el apoyo del Gobierno de Polonia) en el que hay participantes del Programa Europeo Leonardo, para la promoción de visitas de conocimiento de estudio a otros contextos de servicios sociales y redes de agentes sociales de cada país.

Cuadro 4. Comunidad de práctica XAFIR
(«Xarxa d'Atenció a Famílies i Infància del Raval»).

Finalidad	Mejora de la intervención profesional en el ámbito de familias e infancia en el Raval a través del trabajo en red.
Año de creación	2007
Recursos que ofrece	Equipo de casos, formaciones, supervisiones de casos.
Acceso	Los interesados deben trabajar en el territorio y desde la intervención con familias e infancia.
Roles y dinámica	Coordinadoras y equipo técnico
Herramientas	http://www.xafir.org
Productos y aprendizajes	Memorias anuales, compilación de contenidos tratados en las formaciones, protocolo para el trabajo en Red en el equipo de casos
Difusión de resultados	http://www.xafir.org
Reconocimiento de los aprendizajes	Certificación de participación.

6.4. CONDICIONES DE DESARROLLO Y CRECIMIENTO Y ALGUNAS LIMITACIONES

Tanto la Red DIM como la XAFIR ofrecen características en las que reside su desarrollo, no sólo para sobrevivir, sino para fortalecerse y crecer. En este apartado nos centramos en algunos de los atributos que pensamos han sido claves para su crecimiento y consolidación. Al respecto, en la bibliografía encontramos entre otros factores de éxito los siguientes: cambios institucionales que facilitan su desarrollo, búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento, avance en las innovaciones técnicas necesarias, trabajo colaborativo en grupo, participación abierta, orientación hacia la tarea, participación de reconocidos expertos o una coordinación adecuada (Cumings y van Zee, 2005; Gannon-Leary y Fontainha, 2007; Kimble y Hildreth, 2005; Milton, 2005). A continuación, relacionamos la existencia de algunos de estos factores de éxito en ambas experiencias y finalmente identificamos algunas limitaciones.

6.4.1. Sobre la red DIM

La comunidad DIM, cada vez más amplia, desarrolla una continua y creciente actividad dirigida al desarrollo humano y profesional de sus integrantes y a la innovación

educativa con la ayuda de las TIC a través de sus líneas de trabajo y de las interacciones presenciales y en la lista telemática. Entendemos que las claves de su desarrollo están en sus características definitorias, de las que destacamos las siguientes:

— *Comunidad de investigación, apoyo y aprendizaje.* DIM es una comunidad virtual, una comunidad de investigación, apoyo y aprendizaje, en la que se realizan múltiples actividades relacionadas con la aplicación de las TIC a la educación siendo un foro permanente a través de la lista, los proyectos de trabajo, las reuniones presenciales y los cursos de formación. Esta diversidad de actividades permite captar los intereses y la disponibilidad de diferentes personas que eligen el tipo que les va mejor. Su carácter virtual también es clave para la incorporación de personas de diferentes instituciones y regiones.

— *Múltiples posibilidades.* Asimismo, los integrantes de DIM pueden adoptar diversos roles según sus intereses y conveniencias: colaborar en proyectos de trabajo e investigaciones, asistir a los actos presenciales, participar activamente en la lista telemática o simplemente conocer lo que se hace y «escuchar» lo que se dice en ella ejerciendo una participación más periférica.

— *Encuentros presenciales.* Las jornadas y reuniones presenciales constituyen la gran ocasión para encontrarse y hablar con los demás, conocer lo que hacen, estudiar posibles nuevos proyectos. Por ello se prevén en ellas varios tiempos de descanso y de intercambio informal. Muchas veces las reuniones terminan con una cena. Tratándose de una comunidad virtual el hecho de establecer también encuentros presenciales es fundamental para crear ligámenes más próximos entre sus participantes.

— *En contacto permanente.* La lista telemática DIM-EDULIST y la red social DIM permiten que todos los integrantes de DIM estén permanentemente comunicados y puedan explicar lo que hacen, debatir, compartir materiales, hacer preguntas a los demás. Además, la lista permite informar a todos de las próximas actividades y coordinar y regular el funcionamiento de la comunidad.

— *Autoformación entre todos.* Las sesiones de autoformación además de la función formativa y de aprendizaje para los asistentes, refuerza la colaboración entre los integrantes, ya que permiten que quienes saben sobre un tema expliquen a quienes quieren saber del mismo. Pero a la vez todos puedan aportar aquello de lo que saben más en una estructura no jerárquica u horizontal de participación.

— *Coordinación general y autonomía de las líneas de investigación y de los grupos locales.* Aunque hay una coordinación general, tanto las líneas de trabajo como los grupos locales tienen un funcionamiento autónomo; son casi como grupos de trabajo independientes pero vinculados a la comunidad DIM con la que comparten los canales

de comunicación (lista telemática, portal, reuniones presenciales, cursos...) y la coordinación general.

En resumen, podemos afirmar que las claves de su evolución, desarrollo y crecimiento están en: la diversidad de proyectos, actividades y maneras de participar que ofrece, siendo ésta última abierta en una estructura no jerárquica de funcionamiento pero a la vez con la implicación y el compromiso de un coordinador general que actúa como líder; las formas de comunicación telemática que ofrece han ido evolucionando con la evolución de la misma tecnología, contando con herramientas que combinan tecnologías de la web social con portales y/o listas de discusión, y combinando la comunicación en línea con la presencial mediante la organización de diferentes eventos. Por último, una interacción regular y una fuerte motivación compartida han ayudado y continúan contribuyendo a su consolidación como CoP.

6.4.2. Sobre la XAFIR

La comunidad XAFIR, ya consolidada, desarrolla actividades diversas desde diferentes espacios, para que sus miembros cuenten con mayores elementos para la práctica profesional. En este contexto, señalamos algunas de las claves que están posibilitando y sosteniendo su desarrollo.

— *Búsqueda de modelos efectivos para su funcionamiento*: en sus inicios el equipo coordinador de la Red se reunió con profesionales de otra red similar¹⁴ de otro territorio de la ciudad, con el fin de considerar y compartir elementos clave para su inicio y desarrollo.

— *Cambios institucionales que facilitan su desarrollo*: en sus inicios la XAFIR se situaba en una modalidad de trabajo más asamblearia que resultó no ser práctica y operativa. Por ello, se realizaron algunos cambios en el equipo técnico para que fuera más representativo y operativo de modo que se facilitara el desarrollo global de la Red.

— *Innovación técnica*: se han ido introduciendo distintas innovaciones de naturaleza técnica. Por ejemplo, y desde el espacio de equipo de casos se elaboró un nuevo protocolo para desarrollar una metodología específica para el abordaje de los mismos casos.

— *Participación de reconocidos expertos*: a lo largo de los distintos espacios de formación y/o de supervisión han sido invitados distintos expertos para abordar temáticas específicas o supervisar casos concretos.

(14) Red Interxarxes ubicada en el Distrito de Horta y Guinardó de Barcelona.

— *Trabajo colaborativo*: un elemento común en los distintos espacios de la XAFIR es que los profesionales implicados colaboran entre ellos, compartiendo visiones, información o metodología. Por ello y desde la colaboración se persigue el objetivo común de mejorar la intervención profesional. Este mismo trabajo colaborativo genera un clima relacional positivo que favorece la misma sostenibilidad de la Red. Asimismo, cabe decir que frente al actual contexto de crisis económica muchas organizaciones presentan dificultades para su viabilidad, y el hecho de que sigan participando de los espacios de esta Red, significa un reconocimiento positivo y explícito frente a esta metodología de trabajo comunitaria.

— *Participación abierta y estructuras horizontales de funcionamiento*: el modelo participativo que contextualiza a la creación de conocimiento es horizontal, de modo que las aportaciones de sus miembros se realizan en condiciones de igualdad. Así, se promueve la participación e implicación de un conjunto de profesionales de diferentes disciplinas y de distintos niveles de decisión o responsabilidad en sus respectivas organizaciones.

— *Orientación hacia la tarea y deadlines*: el buen funcionamiento del Equipo técnico ha conllevado un efecto en la cohesión de la Red y en el trabajo entre los distintos profesionales, favoreciendo su comunicación y las propuestas de coordinación entre las distintas organizaciones. También, se valora como importante la función de las coordinadoras para conducir el proceso y no perder el foco de actuación de la misma Red, manteniendo el ritmo de trabajo cotidiano y garantizando su funcionamiento y evolución.

En otro orden, y para finalizar señalamos algunas condiciones que se presentan como factores limitadores en el crecimiento de la Red. Son a su vez retos a superar.

Tal y como señala Hislop (2005) el dinamismo de las CoP es muy alto, a partir de constantes cambios entre sus miembros. En el caso de la XAFIR este dinamismo es notablemente alto y en ocasiones implica dificultades para retener el conocimiento que se establece entre parte de los profesionales. Por ejemplo, se formalizan pactos u objetivos comunes de trabajo entre profesionales que al dejar la Red no son seguidos por los que ocupan su lugar. Este factor se relaciona con el reto señalado por parte de miembros del equipo técnico de generar más documentación escrita, con el fin de visualizar y difundir mejor la tarea y conocimiento que se genera. Un aspecto que se presenta como mejorable en este sentido es la dinamización o uso que se realiza de la web de la Red. Conlleva una dificultad inherente su necesidad de gestión diaria y la cultura o práctica habitual de los profesionales de establecer acuerdos o intercambio de conocimiento de modo presencial.

Por otro lado, un factor limitador de crecimiento para la XAFIR lo situamos en el ámbito de la evaluación, puesto que se evidencia la necesidad de evaluar de forma más rigurosa la eficacia del trabajo en red y la repercusión que tiene la Red en la tarea de los profesionales. Más en concreto se señala la necesidad de impulsar procedimientos de evaluación periódica de los diferentes espacios y del proceso, o medidas para el desarrollo de una evaluación según su impacto.

Ya para finalizar diremos que un reto para la XAFIR es la incorporación permanente del conjunto de centros escolares¹⁵ del territorio al equipo técnico. Hasta el momento, su participación se sitúa en otros espacios como las formaciones, los equipos de casos o las supervisiones.

6.5. A MODO DE CONCLUSIONES

Ambas experiencias comparten elementos presentes en el desarrollo comunitario que son a su vez, factores indispensables y de éxito de una CoP. Una o varias comunidades se organizan para enfrentar retos comunes a través de unos recursos propios (Marchioni, 2001).

Destacamos especialmente de los casos analizados: su participación abierta y su estructura horizontal, su capacidad organizativa para adaptarse a una realidad cambiante y compleja, su vinculación con prácticas muy concretas a las que tienen que atender, la integración de herramientas telemáticas que facilitan la comunicación y el intercambio de información y conocimiento y la participación de expertos cuando su aportación ayuda y se valora como significativa.

Asimismo también destacamos los productos y aprendizajes que generan como CoP: ¿Qué sucedería, por ejemplo, en las organizaciones que hoy participan de estas redes, si la Red DIM o la XAFIR no existieran? Por ejemplo, en el caso del territorio del Raval existen aproximadamente 50 organizaciones (públicas y privadas) que intervienen en el ámbito de familias e infancia. Uno de los efectos probables de no contar con una red como la XAFIR sería generar acciones organizativas e individuales duplicadas, desconocer otras intervenciones profesionales en el mismo territorio o contar con diagnósticos limitados sobre la realidad familiar. En el caso de DIM, el grado de profundización sobre el uso de determinadas herramientas estaría muy limitado, considerando que las

(15) En el Raval hay un total de 13 centros escolares: tres de educación infantil, siete de educación primaria y tres de educación secundaria

mismas se multiplican constantemente, y es imposible ser «experto-experta» o tener una experiencia con todas ellas.

Cabe decir también que en un contexto de crisis económica como el actual, en el que las organizaciones cuentan con menos recursos para cumplir con sus objetivos, un posible efecto podría ser el hecho de retraerse y no participar de espacios comunes desde el trabajo en Red. Ambas experiencias nos evidencian que este trabajo colaborativo ofrece propuestas o elementos significativos para sus participantes, ya que su implicación y compromiso no se ha visto alterado. De hecho y en muchos casos, observamos como en un contexto amenazante como el actual, las organizaciones y sus participantes generan nuevas acciones creativas desde el trabajo colaborativo y en red, con el fin de transformar las amenazas en oportunidades.

Finalmente diremos que estas experiencias nos muestran a dos grupos de profesionales, trabajando organizadamente y de modo colaborativo, y que aunque no se definen como CoP, cumplen con sus principios y características. Al respecto y de cara a otras organizaciones y experiencias que tampoco se definan como tales, consideramos que el análisis realizado puede ser beneficioso para que estas organizaciones se analicen a sí mismas como CoP o se formalicen como tales, a efectos de fortalecer su futuro desarrollo y crecimiento.

7.
**Las Comunidades de práctica
en la administración pública**

Jesús Martínez Marín

José Luís Muñoz Moreno

7.1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Ha sido en la última década cuando en un buen número de organizaciones públicas se asiste a la gran —podríamos llamar— *eclosión* de las CoP, como un ingrediente *normal*, en su funcionamiento ordinario.

Partiendo de las primeras propuestas de Wenger (1998 y 2001) se han ido implantando, de forma progresiva, diversas experiencias de funcionamiento que tienen en común la articulación en grupos de profesionales públicos muy comprometidos (y motivados) con su trabajo y que encuentran compañeros y compañeras en su entorno de prestación profesional con los que asociarse para mejorar e innovar en su trabajo y continuar aprendiendo.

Es así que las CoP se han extendido de forma rápida a lo largo de las diferentes organizaciones públicas, mostrando ya un panorama rico y muy variado en enfoques y aplicaciones.

Podemos detectar diversos factores que explican el desarrollo e incorporación de CoP en las organizaciones públicas. En primer lugar, no es ajena la influencia que ha tenido en los empleados públicos el desarrollo de la web social (conocida como web 2.0), mediante la cual se ha transmitido la idea de que todos podemos ser protagonistas. La tesis era la siguiente: de sujetos pasivos y no participativos, por medio del uso fácil e intuitivo de las nuevas herramientas de la web social, se nos hace fácil pasar a ser productores de conocimiento y, por tanto, actores protagonistas. Por extensión, en las organizaciones (también en las públicas) se obra un efecto de empoderamiento de los empleados que se refleja en conductas de colaboración y participación activas.

En segundo lugar, consideramos que influyó también la orientación más reciente de las organizaciones públicas a la eficiencia en esta época de austeridad. El conocido eslogan de «hacer más con menos», se ha acabado por interiorizar haciendo pivotar gran parte de la mejora y la innovación de procesos y servicios, antes externalizados, en recursos internos (las personas que trabajan). Los progresivos recortes en los presupuestos disponibles han abierto esta puerta, antes externalizada, a las aportaciones de los profesionales. Las CoP se convierten, de este modo, en vehículos esenciales para ello.

Y, finalmente, la tercera gran causa la podemos encontrar en el cambio de enfoque de los modelos formativos para los empleados públicos. No en vano los grandes impulsores de las CoP se han situado en los centros de formación y no en los departamentos de recursos humanos. Se pasa en muy poco tiempo de enfoques pedagógicos centrados en el aula y en el experto como vehículos prioritarios de transmisión de conocimiento, a modelos centrados en los propios participantes/profesionales que se convierten tanto en *impartidores* como *receptores* de conocimiento. Las CoP, también para este cometido, se convierten en el vehículo perfecto para profundizar (o acceder) al conocimiento necesario para mejorar en la práctica profesional. Ya, sin necesidad, de forma obligada, de recurrir a la figura del experto, que a partir de ahora, por decirlo de esta manera, se acaba diluyendo e impregnando a todo el grupo.

En esta aportación se pretende destacar, ya con una trayectoria temporal importante de implantación, lo más sustantivo de las aportaciones de las CoP en las organizaciones públicas. También describimos la metodología común de articulación de las mismas. Repasamos los enfoques, itinerarios y componentes más comunes en el éxito (viabilidad y mantenimiento) de estas agrupaciones en las Administraciones públicas. Describimos las principales experiencias aplicadas hasta la fecha en el Estado español, haciendo una especial referencia a la experiencia pionera y que nos parece más emblemática: el programa «Compartim» del Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya. Finalmente, en el último apartado aportamos una síntesis de los principales aprendizajes obtenidos en el camino. Entre ellos señalamos los que tienen que ver con la introducción de la innovación como un elemento estructural, el enfoque en la creación y compartición de conocimiento y el aprendizaje entre pares y colaborativo; y, todo ello, con conexiones claras para la mejora de las personas y las organizaciones.

7.2. DESARROLLO Y ÉXITO DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

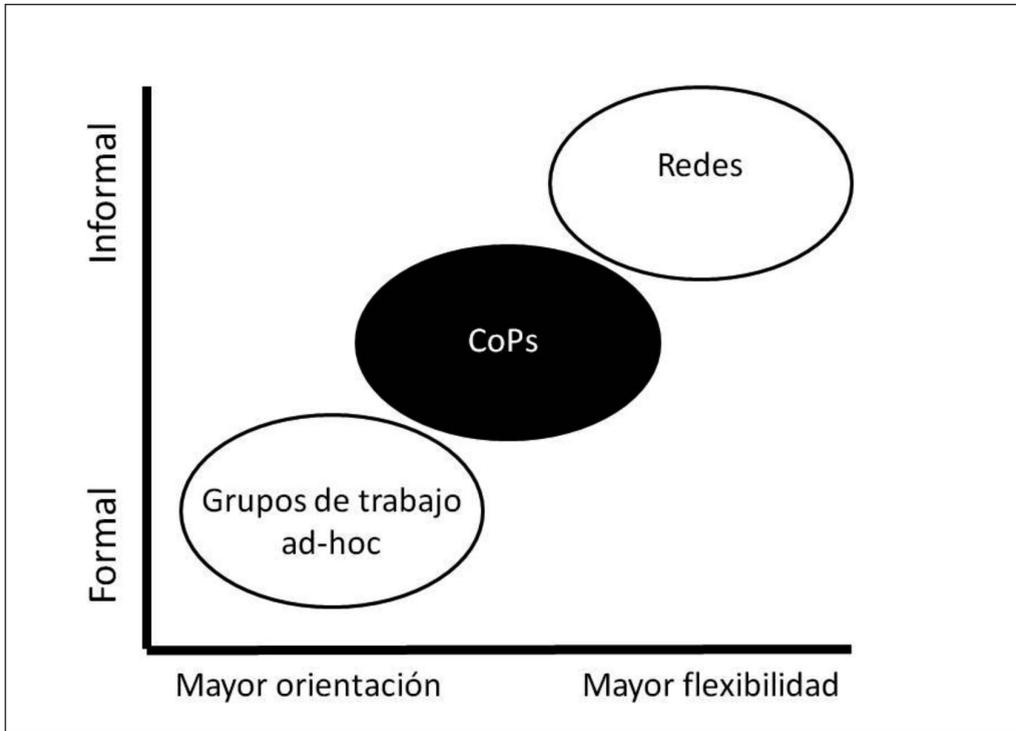
La evolución de las CoP puede situarse en el marco de las exigencias de la Administración pública (Martín, 2004): orientada al servicio público e inspirada en objetivos y resultados; relacional, desde la diversidad de grupos de interés y el conocimiento; adaptada a la sociedad y al entorno; democrática y participativa (valores políticos y ética pública); competitiva, flexible y adaptativa; colaborativa (intra e inter-administrativamente y con otras instituciones); equilibrada con los servicios que asume entre sus competencias; e inteligente, aprendiendo constantemente e innovando.

Un marco donde el conocimiento juega un papel nuevo y relevante, al precisar de ser colectivo y compartido para resolver los problemas que se plantean a la Administración pública y dónde todos tenemos la posibilidad de aprender pero también de enseñar. Se supera así una visión del conocimiento más restringida y que tan sólo se vinculaba a la competitividad, pasando a ganar en compartición y transversalidad. Desde esta óptica, cabe impulsar metodologías formativas que aprovechen el conocimiento interno de los empleados públicos (también el conocimiento externo).

El conocimiento colectivo, y compartido, podrá generarse de forma más eficaz y eficiente desde los grupos de trabajo colaborativo si, especialmente, se tiene la precaución de abrirlos a la incorporación de todo tipo de empleados públicos. Además, si se vela porque exista una orientación clara a la resolución de los problemas reales e importantes de la Administración pública tendrán mayores posibilidades de mantenerse y perdurar en el tiempo.

Las CoP, como grupos de trabajo colaborativo, se sitúan a caballo entre el aprendizaje formal e informal y entre la flexibilidad y una marcada direccionalidad, tal y como se recoge en la Gráfica 1. También, suponen un instrumento que puede abrir posibilidades e itinerarios para la transformación en la Administración pública, desde la participación y la interacción por compartir el conocimiento y crear nuevo.

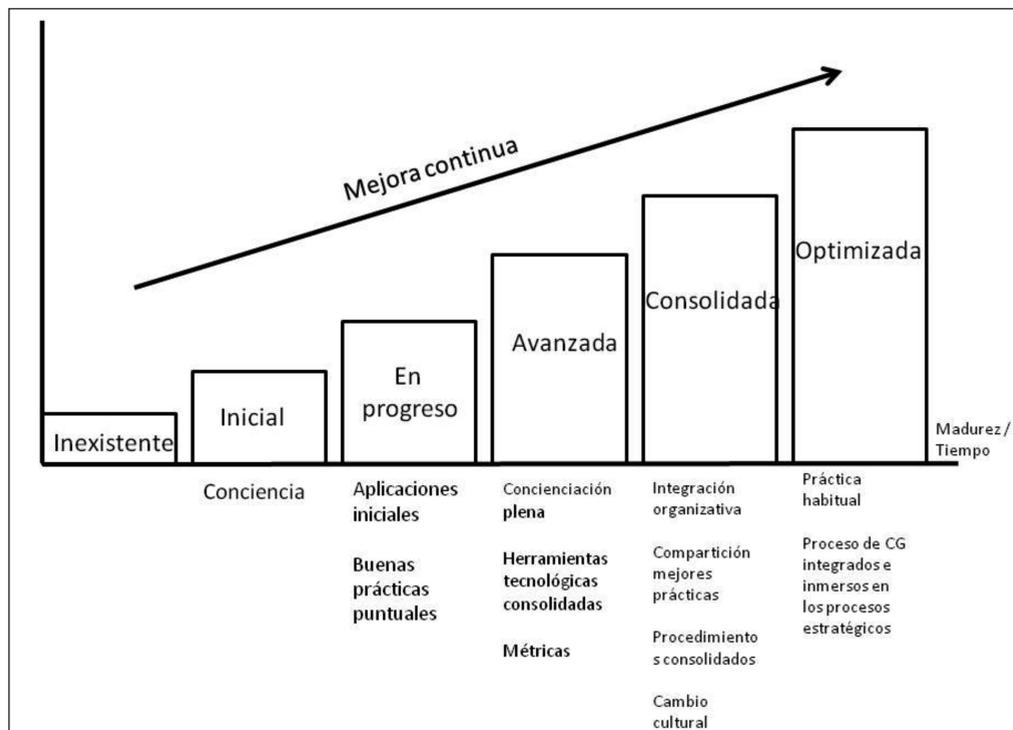
Gráfica 1: Articulación de las CoP¹⁶.



Sin embargo, alcanzar las transformaciones deseadas supone que necesariamente las CoP evolucionen y, en este sentido, pueden delimitarse distintos estadios de desarrollo de acuerdo con la síntesis que se representa en la Gráfica 2 y que los identifica con una comunidad de práctica incipiente, una comunidad de práctica en desarrollo, una comunidad de práctica consolidada y una comunidad de práctica madura que, precisamente, sería la que mejor nos aproximaría hacia la senda de la transformación.

(16) En adelante: CoPs = comunidades de práctica profesional / CoP: comunidad de práctica profesional.

Gráfica 2. Evolución estándar de actividades en los distintos estadios de las CoP (adaptado de Merino, 2007).



Así, la CoP incipiente se trata más bien de una «protocomunidad» de práctica; en la comunidad de práctica en desarrollo, de una comunidad de práctica genuina; en la comunidad de práctica consolidada, se aplican los beneficios del conocimiento obtenidos por la participación en el grupo y con el apoyo institucional adecuado; y en la comunidad de práctica madura, la propia comunidad se integra en los procesos cotidianos que articula la Administración.

En cualquier caso, el óptimo funcionamiento de las CoP quedaría relacionado directamente con una correcta implantación del trabajo colaborativo. Colaboración que, en el ámbito de la Administración pública, no está exenta de padecer determinadas barreras como consecuencia de su propio diseño, una actuación carente de trabajo transversal y una rendición de cuentas excesivamente jerárquica y vertical, entre otras.

Disponer de oportunidades reales para una auténtica práctica de la colaboración tiene mucho que ver con la predisposición de la alta Dirección, la extensión de las tec-

nologías de la información y la comunicación, la alta sensibilización de los equipos directivos, una necesidad de austeridad que exige nuevas formas de intervenir para gestionar con eficacia y las múltiples experiencias de éxito que hay. El ejercicio exitoso de la colaboración exige de una adecuada detección de los problemas y las necesidades, un plan de trabajo y su coordinación, productos y evidencias de conocimiento, buenos canales de comunicación, el uso útil de las herramientas tecnológicas, la delimitación de funciones y roles de agentes y procesos, la formación precisa y el compromiso firme por parte de quiénes se implican.

En esta perspectiva, la importancia de concretar los roles de los agentes que intervienen en las CoP adquiere un interés especial. En nuestro caso, consideramos los siguientes cinco agentes:

- *Coordinador - Sponsor*. Su cometido es garantizar la coordinación entre la CoP y la organización. Para ello, debe fomentar la sostenibilidad de la comunidad; representar a la organización; actuar de forma preventiva ante los desequilibrios y las fricciones; y evaluar que los objetivos establecidos sean coherentes con los propósitos de la organización.

- *E-moderador*. Es clave en el desarrollo de la CoP, ocupándose de la moderación, la coordinación, la facilitación, la motivación, la unidad, la supervisión y la codificación, entre otras funciones.

- *Entusiastas*. Son los miembros directos de la CoP que se comprometen con el avance y la creación de conocimiento para el desarrollo de los profesionales y la mejora de su actuación.

- *Periféricos*. Forman parte de la CoP y su participación es ocasional en función del grado de motivación y la claridad de las propuestas que se ponen en juego.

- *Expertos*. Se trata de personas externas que están invitadas a participar puntualmente de los debates y que pueden realizar aportaciones específicas desde un punto de vista de experto del conocimiento.

De todos ellos, resulta de gran relevancia la figura de e-moderador porque, especialmente en los entornos virtuales de aprendizaje, trata de incentivar la creación y la participación en los espacios tecnológicos a través de comentarios y aportaciones de calidad. También, porque es quien invita a personas expertas a participar en la CoP, crea foros de resolución de dudas, ofrece alternativas de solución a las problemáticas originadas, concreta recursos de apoyo y soporte para los profesionales y sistematiza el conocimiento elaborado y acumulado para ponerlo al servicio de la propia comunidad.

La colaboración en el entorno cooperativo de aprendizaje en línea también requiere que la e-moderación de las CoP desarrolle determinadas funciones y estrategias específicas, tal y como sintetizamos en la siguiente Cuadro 1.

Cuadro 1. Funciones de e-moderador y estrategias de actuación.

E-MODERACIÓN	
Función de facilitador	<ul style="list-style-type: none"> — Diseñar la plataforma virtual según las necesidades de la comunidad. — Decidir las herramientas que se utilizarán. — Proponer el alta de participantes. — Concretar los privilegios que se pondrán a disposición. — Resolver dudas vinculadas al funcionamiento del espacio virtual. — Supervisar la adecuación de las aportaciones a lo pactado en el inicio. — Arbitrar cuestiones conflictivas e inadecuaciones. — Otras.
Función de gestor	<ul style="list-style-type: none"> — Prestar los apoyos y soportes necesarios. — Conocer las necesidades del debate. — Descubrir puntos álgidos de la discusión y temas implícitos. — Detectar las deficiencias de la reflexión ante los temas propuestos. — Buscar el conocimiento pertinente. — Contactar con expertos para que contribuyan al debate. — Elaborar reseñas y críticas de obras diversas. — Mantener al grupo conectado con otros grupos. — Otras.
Estrategias	<ul style="list-style-type: none"> — El debate virtual como elemento central del trabajo cooperativo. — Uso de técnicas para la dinamización y sistematización. — Organización y estructuración del conocimiento generado. — Seguimiento y evaluación del proceso de creación y gestión del conocimiento. — Crear una atmósfera informal, cálida y acogedora. — Concretar las exigencias requeridas por la participación. — No dictar e-lecciones que limiten la participación. — Clarificar el tipo de respuesta que se espera y el tiempo establecido. — Animar a los participantes para que hagan aportaciones de calidad. — Reforzar positivamente las contribuciones en las discusiones. — Finalizar las discusiones con síntesis y vinculaciones de temáticas. — Requerir feed-back sobre las normas y dinámicas de participación y debate. — Velar por la oportuna coordinación de las actividades. — Otras.

Contribuye también al éxito del funcionamiento de las CoP la implementación de una política de incentivos que, en la medida de las posibilidades, considere la remuneración de la e-moderación, la certificación del trabajo colaborativo desempeñado por los participantes (por ejemplo, reconociendo las horas de formación), la participación en eventos formativos, la participación del grupo de entusiastas como ponentes en jornadas y encuentros congresuales o la generación de publicaciones y otros productos derivados como resultado del proceso de creación y gestión del conocimiento.

Conviene advertir que, llegados a este punto, la participación del grupo de entusiastas en las CoP por lo general se debe a razones como las relaciones de amistad que mantienen con e-moderadores y otros miembros de la comunidad, la necesidades de resolver los problemas y las dificultades que encuentran en el ejercicio diario de su actividad profesional, el afán por compartir y apoyarse en colegas que desempeñan funciones profesionales similares, la preocupación por la mejora permanente y la innovación, también como oportunidades para continuar aprendiendo y actualizarse profesionalmente.

La importancia de evaluar los procesos y los resultados conseguidos es vital para poder tomar decisiones fundamentadas y mejorar las actuaciones en el futuro. Así, y a modo de ejemplo, ayuda el disponer de indicadores de actividad referidos al proceso seguido (nivel de participación, n.º de horas de trabajo presencial y en línea, n.º de participantes, n.º de intervenciones, herramientas utilizadas, etc.), indicadores de producción (n.º de productos de conocimiento elaborados, n.º de consultas que tienen los productos por parte del colectivo destinatario, etc.) e indicadores del impacto que tienen los productos sobre la organización (cómo se aplican, dónde, para qué, etc.). De esta forma es posible articular distintos tipos de métricas: generales, de proceso, de impacto (producción, innovación, aprendizaje, intercomunicación / red, reputación corporativa, etc.) y valorización por narrativas.

7.3. EXPERIENCIAS DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

La Administración pública puede desarrollarse a través del conocimiento, creando saber, socializándolo, evaluándolo, renovándolo y actualizándolo (Ergazakis, Metaxiotis, Psarras y Askounis, 2006), lo que invita a repensar las formas de organizar y gestionar la Administración pública, procurando encontrar nuevas maneras de servir a los objetivos de defensa de los intereses colectivos y de ser capaces de mediar entre los intereses particulares.

Su actuación, como motor del cambio, ha de garantizar propuestas formativas de interés y necesarias para el conjunto de sus profesionales, preocupándose por su coordinación y calidad, por qué sus fines se pongan al servicio de lo público, concentrando los esfuerzos en los ámbitos menos favorecidos, promoviendo la optimización de los recursos, fortaleciendo el rol de protagonista que la ciudadanía le ha otorgado, gestionando el conocimiento (Bossi, Fuertes y Serrano, 2001) y maximizando las ventajas de la colaboración (Mackay y Howes, 2005). Por ello, se requiere de un contexto político e institucional comprometido con la formación, el aprendizaje y el conocimiento.

Se trata de que la Administración pública sea capaz de asumir el reto de la creación y gestión del conocimiento en sus servicios y que, de acuerdo con Bueno (2005), adopte una perspectiva de la gestión del conocimiento, creando grupos de trabajo de gestión del conocimiento, CoP, elaborando mapas de conocimiento o definiendo directrices de gestión del capital intelectual, por ejemplo y entre otras actuaciones.

Al respecto, parece oportuno aprovechar el conocimiento que la Administración pública tiene acumulado y que, en cierta medida, supone un importante determinante en la planificación, la organización y la gestión de los servicios públicos. La dinamización y formación sobre este conocimiento implicaría, necesariamente y a partir de Bueno (2005), analizar las experiencias implementadas, la interacción del capital profesional, social y humano, la sostenibilidad de las propuestas, las formas de vinculación con el entorno (mediato e inmediato), los recursos disponibles, las tendencias demográficas, las posibilidades de innovar o la distribución de la confianza. Desde una evaluación que indaga en el sentido, el significado y la realidad cambiante de la formación y en los procesos que la acompañan, sería posible avanzar en los compromisos de una formación integral, la sociedad del conocimiento, el aprendizaje a lo largo de toda la vida y otros valores socioeducativos (colaboración, cooperación, solidaridad, etc.).

La organización de la respuesta formativa de la Administración pública ha de poder contribuir al desarrollo profesional —en el plano personal— y al desarrollo organizacional —en el terreno institucional—, asumiendo el principio de aprendizaje permanente, abriendo la formación a distintos momentos, espacios y entornos, potenciando el trabajo colaborativo, aprovechando las potencialidades de las tecnologías del aprendizaje y la colaboración, articulando itinerarios flexibles e interrelacionados, certificando el rendimiento y los resultados logrados y estableciendo ayudas específicas en situaciones especiales. Siempre desde una Administración pública que aprende constantemente y que genera y comparte el conocimiento, también cuando difunde sus buenas prácticas y articula redes institucionales, de servicios y CoP y aprendizaje.

Los beneficios que la gestión del conocimiento puede tener para la Administración pública son varios (a partir de Martínez, Soteras y Vives, 2009:31): la orientación de mejoras en la memoria organizacional, el aprendizaje continuo, la transferencia de experiencias, la integración de información del exterior, la planificación, la adopción de decisiones, la calidad de los servicios públicos, la potenciación de los funcionarios, la eficiencia, la transparencia y la cooperación horizontal. Ventajas que podrían obtenerse mediante la articulación de CoP, en tanto que favorecen que el conocimiento fluya y se produzca de forma efectiva el intercambio y la creación de conocimiento.

Las CoP requieren, como premisas básicas, de compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido (Wenger, 2001). Cuando se ponen al servicio de la Administración pública quedan compuestas, habitualmente, por grupos de profesionales que transforman su saber hacer personal en valores colectivos que, a su vez, pueden derivar en conocimiento compartido y señas de identidad para las propias organizaciones. Representan un espacio de trabajo para el aprendizaje que se inspira en algunos de los principios del aprendizaje social: las personas aprenden en sociedad y manteniendo su identidad; aprendemos a partir de la interacción en cualquier espacio y momento; y se aprende haciendo y trabajando colaborativamente.

Las CoP como instrumento pueden servir para mejorar los procesos de actuación interna de las Administraciones públicas, la producción y gestión de las funciones que tienen asignadas y las formas de relación con la ciudadanía. Favorecen así los cambios organizativos en beneficio de la eficacia y la eficiencia de su actuación y desde patrones de relación horizontal, la solución de problemas prácticos y las rutinas creativas orientadas a la consecución de los propósitos estratégicos. Prueba de ello son las experiencias de aplicación recogidas por Capgemini (2004) y que se podrían agrupar en tres perspectivas: una centrada en las personas, su desarrollo y aprendizaje; otra focalizada en la gestión de la información y su almacenamiento; y otra fijada en la evaluación del capital intelectual.

7.3.1. Experiencias de éxito

Algunas experiencias de interés de CoP que asumen muchos de los planteamientos que señalamos para el ámbito de la Administración pública, son las que destacamos y caracterizamos a continuación (Tabla 2) a modo de síntesis y que corresponden al Gobierno de Canarias, la Diputación de Alicante y el Instituto de Seguridad Pública de Catalunya (a partir de Martínez, 2013).

Cuadro 2. Experiencias de CoP en la Administración pública.

Gobierno de Canarias 2012/2014
<p>Inicios: Modernizar la Administración pública desde diversas líneas de actuación (desarrollo e implantación de la Administración electrónica, simplificación de procedimientos administrativos y reducción de cargas, mejora de la calidad en la prestación de servicios públicos, evaluación de programas y políticas públicas, dirección por objetivos y orientada a resultados y gestión integral del conocimiento corporativo). Impulsor: Vice-consejería de Administración Pública a través de la Inspección General de Servicios (con el soporte tecnológico de la Dirección General de Telecomunicaciones y Nuevas Tecnologías).</p> <p>Finalidad: Conseguir una organización moderna, ágil, eficaz y eficiente, que ofrezca servicios públicos accesibles, sostenibles, modernos, eficientes y de calidad, centrados en las necesidades y demandas de la ciudadanía. Objetivo estratégico: Potenciar y desarrollar el capital intelectual de la Administración pública de la comunidad autónoma de Canarias, para transformar la información y la experiencia acumuladas en valor y beneficios tangibles para la organización y sus grupos de interés.</p> <p>Principales actuaciones formativas para los empleados públicos: 1) Curso sobre las comunidades de práctica en la mejora de las administraciones públicas; 2) Curso de formación de e-moderadores; y 3) Tele-formación y gestión de entornos Moodle.</p> <p>Configuración de la CoP: CoP sobre gestión integral de conocimiento corporativo, procurando una representación paritaria de todos los departamentos y grandes organismos de las provincias. Enfoque de gestión del conocimiento: Antena / Colaboración. Captar personas motivadas en la nueva forma de resolver los viejos problemas de la Administración mediante colaboración, búsqueda de referencias, alianzas y recursos dentro y fuera de la organización, difusión de resultados, avances y noticias. Incentivos: Regalar conocimiento, ofrecer sentido de pertenencia y dar la oportunidad de participar en un movimiento de cambio.</p> <p>Fases: A) Analizar, diseñar e implementar una herramienta colaborativa propia. Se implantó Liferay que es un programa gratuito declarado corporativo y que permite integrarlo con otras aplicaciones de uso frecuente (Moodle o Alfresco). El coste fue cero gracias al apoyo de la Dirección General de Telecomunicaciones y Nuevas Tecnologías (se reutilizó un escritorio de enlaces que contenía páginas blancas, acceso a herramientas de trabajo, etc.). Un pequeño grupo de miembros de la CoP aportó recursos y documentación de interés, conectó el acceso a bibliotecas y centros de documentación, etc. Se trataba de diseñar un portal para que el empleado dispusiera de recursos, aplicaciones informáticas, documentación y un área personal para resolver cuestiones comunes sin perder agilidad. También se proporcionó un espacio para el acceso a herramientas colaborativas (blog, espacio de difusión, etc.). B) Decidir la metodología para compartir el conocimiento. Se partió de un modelo de gobierno institucional de CoP, dónde el rol de interface garantizaba la alineación con la estrategia institucional, ofreciendo espacios, métodos y herramientas para el trabajo colaborativo, coordinando las acciones e iniciativas, buscando y conectando personas e intereses, identificando</p>

y canalizando las necesidades y publicando y difundiendo buenas prácticas. Al modelo se incorporan el coordinador de la línea estratégica, un consultor de servicios adscrito al órgano impulsor y la Inspección General de Servicios. El Comité de Seguimiento y Coordinación del plan estratégico actuaba como antena interna (conociendo las actuaciones, canalizándolas y difundíendolas). También se realizó una guía divulgativa para la constitución de la CoP, se estableció el procedimiento de alta y baja de miembros, un protocolo de relaciones con el administrador de la plataforma colaborativa, un protocolo de validación de entregables y unas reglas de participación en comunidades virtuales. **C)** Crear consciencia de colaboración. Se desarrollaron distintos talleres sobre la importancia de trabajar colaborativamente, dirigidos a los empleados públicos. El soporte institucional resultó clave (facilitando tiempos y espacios para organizar las charlas, dando permisos a los empleados para asistir a las charlas y patrocinando la CoP). **D)** Desarrollo de las CoP: 1) CoP Archiveros: 14 miembros que pertenecen a la escala de archiveros que prestan servicios en diversas consejerías, centrados en definir los criterios de valoración secundaria y patrocinados por el jefe del Servicio de Coordinación de Gestión Documental y Archivo. 2) CoP Obra pública: 25 miembros de distintas consejerías y organismos autónomos que tratan alguna fase de la contratación de obra pública y persiguen redactar un manual de buenas prácticas que permita aplicar criterios uniformes y resolver cuestiones comunes con homogeneidad (patrocinada por la interventora general de la comunidad autónoma). 3) CoP Control financiero permanente: 12 miembros que representan unidades de control financiero permanente en los centros gestores sometidos a fiscalización (patrocinados por la interventora general de la comunidad autónoma) y que se proponen reforzar la comunicación interna y reformular la norma técnica de control financiero permanente.

Algunos resultados iniciales: Interés de los empleados públicos por ganar espacios de relación; aumento de las ganas por mejorar procesos desde la cooperación; éxito de la colaboración en la fase previa de elaboración del proyecto, por contar con el conocimiento y la experiencia de los empleados públicos; soporte institucional más elevado de lo esperado; y el trabajo colaborativo no sólo es más rentable en tiempo, esfuerzo y conocimiento, sino que, además, más divertido. **Otros productos:** Se ha elaborado una Guía para la confección de manuales de acogida y la red de plataformas de tele-formación que está coordinada por miembros participantes en el proyecto de CoP.

Diputación de Alicante 2009/2013

Inicios: A finales de 2009 se inició un proceso de reflexión estratégica en que se analiza la situación de la organización en relación a la formación en línea. En 2010 se realizó el estudio de evaluación de la formación electrónica de la Diputación, que incorporó un plan director de implantación del aprendizaje electrónico y la formación 2.0 y de donde deriva el proyecto que se sostiene en: el trabajo interno con personal del mismo departamento y prescriptores de ayuntamientos y tutores; la incorporación de acciones formativas para crear cultura 2.0 y poner en marcha comunidades de aprendizaje; y el uso de redes sociales corporativas para comunicar y gestionar el conocimiento.

Enfoque de gestión del conocimiento: Comunidades de aprendizaje dentro del propio proyecto de formación 2.0; centradas en el aprendizaje individual y colectivo de sus miembros en el proceso; para satisfacer la necesidad de transferir los resultados a la comunidad, generar nuevos aprendizajes y fomentar redes de colaboración; orientadas a los profesionales más expertos de la organización; y conviviendo con otras metodologías formativas.

Finalidad: Dar respuesta a las nuevas demandas que surgen de los profesionales más experimentados, dando forma a la nueva manera de aprender y que se potencia por la incorporación de las herramientas tecnológicas disponibles, así como por el acceso sin límites a la información propiciada por Internet. **Objetivos:** Aumentar el aprendizaje individual y colectivo sobre la materia específica por la que se configura cada comunidad; adquirir habilidades sociales necesarias para el trabajo cotidiano (escucha, empatía, respeto, trabajo en equipo, etc.); capacitar tecnológicamente a los participantes; crear sinergias y grupos de aprendizaje permanente dentro de los profesionales de los ayuntamientos de la provincia; y cambiar actitudes para favorecer el trabajo en red de manera colaborativa con los profesionales de un ámbito más allá de los límites geográficos de la provincia y generar conocimiento.

Metodología: a) Ofrecer y constituir comunidades en grupos de profesionales que ya colaboran en algún proyecto o tienen interés por trabajar conjuntamente desde preocupaciones compartidas; b) Combinación de sesiones presenciales con el trabajo en red (las sesiones presenciales son importantes para que los participantes se conozcan, reconozcan y cohesionen); c) Acuerdo y establecimiento de calendario por adelantado, para favorecer los compromisos adquiridos (fecha de inicio y final, horas lectivas asignadas, etc.); d) Creación de un grupo en una red social o plataforma de tele-formación (Goblonet, plataforma Moodle, Google, wikis gratuitas, blogs, grupos de WhatsApp, etc.); e) Importa propiciar la comunicación para facilitar el aprendizaje mutuo y no tanto el canal que queda a criterio de cada comunidad y según el grado de comodidad que se siente; f) Compromiso respecto al entregable (documento de texto, vídeo, audio, multimedia, etc.) que será compartido y de acceso público; g) Dirección y moderación del grupo (proactivo, facilitador, atento, guía, etc.) que juega un papel determinante en el éxito o fracaso de cada comunidad (pueden ser profesionales internos y/o externos seleccionados por el Departamento de Formación).

Las CoP implementadas: **1)** CoP Liderazgo de proyectos (2011; 30h): constituida por 13 directivos de diferentes ayuntamientos de la provincia que, después de 3 meses de trabajo (3 jornadas presenciales y el resto en línea en un grupo en Goblonet), han producido la «Guía de buenas prácticas sobre liderazgo en las administraciones públicas». **2)** CoP Plan de adecuación al ENS (2011; 40h): constituida por 15 técnicos informáticos de la provincia que han trabajado, desde una plataforma Moodle, en la elaboración de protocolos básicos para la aplicación de la normativa sobre seguridad informática. Realizaron 4 sesiones presenciales y editaron el «Protocolo de aplicación del ENS en entidades locales». **3)** CoP Tutores virtuales (2012, 40h): constituida por 20 profesionales de la Diputación que colaboran como docentes internos en diversas materias. Han trabajado desde una plataforma Moodle y Google Drive para compartir documentos. Hicieron 5 sesiones presenciales y editaron la «Guía para tutores virtuales». **4)** CoP Trabajo en red en intervenciones familiares (2012, 30h): constituida por

21 profesionales de los servicios sociales del Ayuntamiento de Alicante. Hicieron 3 sesiones presenciales y editaron el material «La construcción de un proyecto de trabajo en red en la atención a la infancia, adolescencia y familia». **5) CoP** Elaboración de cartas de compromiso (2013, 60h): constituida por 16 oficiales de policía local de diferentes municipios de la comarca de la Marina Baixa. Hicieron 4 sesiones presenciales y trabajaron a través de la plataforma Moodle y una wiki propia. Han elaborado una «Carta de compromiso» y una wiki que serán compartidas como entregables. **6) CoP** Elaboración de ordenanzas y formularios de autorización urbanística (2013, 85h): constituida por 19 profesionales de gestión urbanística de los ayuntamientos de la provincia. Con 6 sesiones presenciales, trabajan en la confección de ordenanzas y formularios de autorización urbanística desde una wiki y diversos foros en la plataforma Moodle. **7) CoP** Recursos para la formación en línea (2013, 40h): constituida por 24 profesores internos de la Diputación. Trabajan a través de la plataforma Moodle y de distintas herramientas 2.0 en la nube. **8) CoP** Trabajo en red en intervenciones familiares II (2013, 30h): constituida por 16 profesionales de los servicios sociales del Ayuntamiento de Alicante. Trabajan a través de la plataforma Moodle del Departamento de Formación. **9) CoP** Gestionar la formación y el gestor 2.0 (2013, 40h): constituida por 18 gestores de formación de los ayuntamientos y la Diputación provincial. Trabajan sobre el mapa de competencias del gestor de formación en el ámbito local desde grupos de trabajo en la plataforma Moodle.

Resultados: La modalidad de formación empleada se muestra satisfactoria para participantes y tutores. Especialmente se valora la metodología y el trabajo desempeñado por los tutores, el interés por los contenidos desarrollados, el aprendizaje conseguido y la organización del proceso formativo, respectivamente. La experiencia que supone llevar a cabo una formación colaborativa y sin materiales previos se ha convertido en un factor de éxito y en un elemento motivador muy fuerte que, a la vez que interesante y práctico, satisface necesidades concretas. En el terreno humano y profesional, se ha comprobado entusiasmo, armonía y satisfacción entre los componentes de cada CoP. Incluso muchos miembros mantienen la relación después de finalizar las CoP. Por otra parte, la experiencia desarrollada también ha gozado de ciertos reconocimientos externos.

Instituto de Seguridad Pública de Catalunya

2011/2014

Inicios: Se trabaja por un cambio de modelo que se sostiene en: las personas y los equipos, las nuevas metodologías de formación, el trabajo transversal, las tecnologías de la información y la comunicación, la redefinición de la organización y el diseño del modelo de futuro.

Actuaciones con los miembros del equipo: En 2011 se iniciaron sesiones continuas sobre liderazgo y trabajo en equipo para constatar el talento de la organización. En ellas se evidenció la amplia experiencia de las personas, una fuerza interna, una ilusión importante y una alta sensibilización en materia de conocimientos sobre seguridad y emergencias. La identificación de los valores de la organización permitió organizar una formación de formadores sobre los mismos. Posteriormente, se constituyeron grupos por afinidad orgánica y funcional, procurando transversalidad y heterogeneidad.

Incorporación de nuevas metodologías de formación: Se incorporan tres metodologías: simulaciones en vídeo de las prácticas operativas, que posibilitan la puesta en marcha de equipos multidisciplinares y hacen que el proceso formativo sea más efectivo; aprendizaje en línea desde una plataforma propia que permite la interacción entre estudiantes y profesorado a partir de modalidades semi-presenciales de formación; y formación por competencias.

Trabajo en red: La creación de la plataforma propia, además de ser un entorno para la formación en línea, representa una herramienta para crear y compartir el conocimiento. Las aportaciones de los estudiantes permiten crecer y compartir; las del profesorado, profundizar y avanzar en el aprendizaje. Los tutores conducen las reflexiones y favorecen la gestión del conocimiento mediante el uso comunicativo que hacen las personas.

Reflexión estratégica: En 2013 se inició un proceso de reflexión estratégica dirigido al personal interno y articulado en tres fases: ¿dónde estamos?, ¿cómo viajamos? y el Instituto y las Escuelas del 2016; a través de la plataforma virtual y el entorno de aprendizaje en línea. La implicación de superiores y cargos intermedios en este proceso resultó esencial, pues tenían encomendadas las tareas de abrir, dinamizar y cerrar cada una de las tres partes de los debates y explicar a las escuelas, áreas, servicios y secciones el funcionamiento del proceso. Cada parte del debate se cerraría con un documento de conclusiones. En todo el proceso participaron 156 personas, hubo 31.868 entradas en el espacio en línea del proceso y 447 aportaciones. El proceso culminó con otro documento de la dirección y con la elaboración de un audiovisual para ayudar a comunicar el cambio estratégico que se hizo a finales de 2013 y que se fundamenta en los tres ejes de actuación surgidos del debate: excelencia, colaboración e innovación.

Las tecnologías de la información y la comunicación: La tecnología ha sido la herramienta que ha facilitado el proceso y la personalización de los aprendizajes. Se introdujo el vídeo-análisis en la formación de agentes por competencias; y se llevaron a cabo sesiones P2P sobre aprendizaje electrónico para cubrir la necesidad de compartir en la organización. Todo ello sin prescindir de sesiones presenciales e impulsando el aprendizaje informal (flexibilizando la asistencia y con reconocimientos formales).

7.3.2. El programa «Compartim» del Departamento de Justicia

El Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada (CEJFE¹⁷) es un organismo autónomo administrativo adscrito al Departamento de Justicia de la Generalitat de Catalunya, creado por la Ley 18/1990 de 15 de noviembre con el objetivo de llevar a cabo la formación especializada, inicial y permanente de todos los miembros que conforman el Departamento.

(17) <http://www.gencat.cat/justicia/cejfe>

El CEJFE en el año 2005 decide prestar consistencia a sus distintas CoP a partir del modelo que ya había propuesto Wenger (1998) en su momento. Así, se agrupaba a profesionales para que pudieran conversar y compartir conocimiento a fin de favorecer la actividad profesional desempeñada. Desde aquella fecha hasta la actualidad (2014) se han puesto en marcha numerosas CoP en distintas unidades organizativas del Departamento de Justicia.

Durante el período 2005-2009 se creó, inicialmente, una única CoP para el colectivo de trabajadores sociales. Tras el análisis de los resultados obtenidos en aquella primera comunidad piloto, se crearon 14 comunidades más (ver Tabla 3). La idea era articular un contexto facilitador de la creación de conocimiento y, al mismo tiempo, establecer circuitos y mecanismos para la gestión y explotación colectiva de conocimiento. A pesar de que la evolución de estas 15 comunidades ha sido distinta, se consiguió reunir a 1164 profesionales de los que 133 eran participantes directos.

En la edición del año 2010 desaparecieron 3 de las comunidades que durante el cuatrienio 2005-2009 no habían alcanzado el estado suficiente de madurez (docentes, asesores judiciales de justicia juvenil y dinamizadores) y se crearon 7 nuevas: Oficina de Atención al Ciudadano (OAC), técnicos de educación física y deporte, mediadores familiares, atención ciudadana en juzgados, servicio de asesoramiento en el ámbito civil (SATAF), asesores judiciales de adultos en el ámbito civil y comisión para la reinserción. En suma, las 19 comunidades activas (Cuadro 3) durante esta última etapa reunieron a un total de 1461 profesionales de los que 273 fueron participantes directos.

Cuadro 3. CoP y participantes directos según edición.

CoP	N.º de participantes directos
Edición: 2005-2009	
Psicólogos	25
Juristas criminólogos	18
Docentes	12
Monitores artísticos	11
Educadores sociales de centros penitenciarios	25
Profesionales de medio abierto de justicia	12
Mediadores de justicia juvenil	8
Educadores sociales de justicia juvenil	12
Asesores judiciales de justicia juvenil	8

CoP	N.º de participantes directos
Edición: 2005-2009	
Bibliotecarios judiciales	12
Archiveros judiciales	12
Dinamizadores lingüísticos	8
Mediadores	15
Asesores judiciales de adultos	30
Trabajadores sociales	25
Edición: 2009-2012	
Psicólogos	25
Juristas criminólogos	18
Monitores artísticos	11
Educadores sociales de centros penitenciarios	25
Profesionales de medio abierto de justicia juvenil	12
Mediadores de justicia juvenil	8
Educadores sociales de justicia juvenil	12
Asesores judiciales de justicia juvenil	6
Bibliotecarios judiciales	12
Archiveros judiciales	12
Oficina de Atención al Ciudadano (OAC)	8
Técnicos de educación física y deporte	12
Asesores judiciales de adultos	30
TICs i prisión	25
Mediadores familiares	12
Atención ciudadana juzgados	12
Servicio de asesoramiento en el ámbito civil (SATAF)	9
Asesores judiciales de adultos (ámbito civil)	12
Comisión para la reinserción	12

A partir del año 2010 algunas CoP no consiguen culminar el trabajo encomendado y abandonan, pero aparecen otras nuevas. De esta forma, en el período 2012-2014 se están implementando las siguientes comunidades (con sus correspondientes números de participantes entre paréntesis): dinamizadores informáticos (25), juristas criminólogos (18), monitores artísticos (18), educadores sociales de centros penitenciarios (25), pro-

fesionales de medio abierto de justicia juvenil (12), mediadores de justicia juvenil (8), educadores sociales de justicia juvenil (12), asesores judiciales de justicia juvenil (6), bibliotecarios judiciales (12), prevención comunitaria (12), TICs y prisión (8), técnicos de educación física y deporte (12), archiveros (12) y servicio de asesoramiento en el ámbito civil (9).

Todas las CoP quedan enmarcadas en el programa «Compartim» cuyo propósito es desarrollar entornos de trabajo colaborativo que proporcionen a los profesionales oportunidades de mejora ante la resolución de problemas en el ejercicio cotidiano de su profesión. De esta forma, se favorece que los profesionales aporten nuevas ideas, conozcan buenas prácticas y reflexionen de manera conjunta sobre los aspectos objeto de interés.

El CEJFE ha dispuesto recursos tecnológicos y materiales para un óptimo desarrollo del programa; y los profesionales participantes en las comunidades de práctica tienen prevista una parte de su horario laboral semanal para destinarla a la participación y el aprendizaje en ellas.

«Compartim», que se dirige a todo el personal del Departamento de Justicia, se configura a partir de los distintos colectivos profesionales preocupados por indagar y compartir el conocimiento en relación a aspectos concretos y susceptibles de mejora de la práctica profesional. Las CoP articuladas a tal efecto consideran, fundamentalmente, la implicación de dos roles: la figura del moderador, a propuesta de la propia institución; y los participantes, que participan a iniciativa propia y se distribuyen según los colectivos profesionales a los que pertenecen.

La dinámica de trabajo se fija a partir de las problemáticas objeto de interés y de los productos que desean generarse. Las herramientas utilizadas son variadas (correo electrónico, Drive «google docs», sesiones presenciales, teléfono, etc.), pero destaca el uso de la plataforma «e-catalunya¹⁸» que facilita el trabajo colaborativo de los participantes desde la conversación sobre experiencias laborales, el debate y los foros de discusión sobre cuestiones distintas, la creación de documentos compartidos y wiki, la publicación de fotos de las actividades, la calendarización de las actuaciones y los pasos a seguir, etc.; también, contiene un depósito digital con publicaciones de documentos generados por las CoP.

(18) Entorno de trabajo para la creación y desarrollo de comunidades virtuales que, impulsado por la Dirección General de Atención Ciudadana del Departamento de Presidencia de la Generalitat de Catalunya, favorece la comunicación, el trabajo en equipo y la gestión de conocimiento mediante herramientas de participación en línea.

En la aplicación de la experiencia de «Compartim» han resultado clave distintos aspectos (a partir de Martínez, Soteras, Vives y otros, 2009):

- Unidades impulsoras vinculadas a departamentos transversales (formación y difusión). Difusión se encarga de sensibilizar a la organización para encontrar el sustrato que posibilita expandir y nutrir la experiencia mediante herramientas en línea y, específicamente, la plataforma «e-catalunya». La propuesta se relaciona más con la formación y la capacitación profesional, desde la adscripción voluntaria.

- Implantación organizativa ascendente. La implantación de CoP es progresiva y está en función del avance que experimentan las diferentes comunidades. Una vez se obtiene el permiso de unidades directivas superiores, después se pasa a trabajar con los profesionales de base. De haber éxito inicial y aceptación por parte de los profesionales, se pasa a crear la CoP.

- Roles organizativos internos. El proceso de implantación incorpora dos agentes clave para el éxito de las CoP: e-moderador, con una importante capacidad de liderazgo; y coordinador de ámbito, que sirve de puente entre la línea jerárquica del colectivo, el e-moderador y la propia comunidad.

- Recursos económicos y tecnológicos bajo demanda. Tanto el presupuesto como los recursos tecnológicos asignados se van incrementando en la medida que las distintas comunidades se consolidan, para favorecer así dinámicas progresivas de consolidación de presupuestos en base a los objetivos logrados.

- Implantación flexible y a la medida. Hay libertad de orientación y adaptación de las CoP a las necesidades planteadas en cada uno de los casos. Así, y a modo de ejemplo, hay comunidades focalizadas en la capacitación de sus miembros, comunidades centradas en la producción de conocimiento concreto aplicable a las mejoras de la organización, etc.

El funcionamiento de las CoP y el desarrollo del trabajo colaborativo de los profesionales, encuentran sus cuotas más elevadas de éxito en la combinación de las seis variables siguientes.

A.- La figura de e-moderador. Resulta relevante en todo el proceso de gestión del conocimiento. La selección de e-moderador considera el que sea una persona representativa de la comunidad, con capacidad de liderazgo, habilidad comunicativa, respetada y familiarizada con los entornos de trabajo tecnológicos. Para potenciar su rol de establecen acciones formativas a fin de que el e-moderador pueda ejercer de gestor de debates y de motivador y catalizador de la comunidad, ganando así aceptación y competencia para difundir y transferir el conocimiento producido.

B.- La metodología. Se organiza en las fases de: 1) Configuración de un modelo de entrevista convergente para detectar necesidades. 2) Identificación del colectivo idóneo. 3) Identificación de los problemas recurrentes y actuales que afronta el colectivo. 4) Identificación de la persona que ejercerá como e-moderadora. 5) Organización de una reunión inicial y presencial del colectivo en cuestión. 6) Continuación de las conversaciones de la CoP en el entorno en línea, mediante la plataforma «e-catalunya» y bajo la coordinación del e-moderador.

C.- Los enfoques. Principalmente, cuatro: 1) Enfoque de antena, para potenciar la inteligencia de la organización. 2) Enfoque de organización «know-how», para desarrollar la capacidad de explotación y reutilización del conocimiento existente en la organización. 3) Enfoque de colaboración, para dinamizar la capacidad de interacción y conectividad entre los miembros de la organización. 4) Enfoque de nuevo conocimiento, para impulsar la capacidad de innovación y creación de nuevo conocimiento.

D.- La difusión del conocimiento. Es a través de jornadas de buenas prácticas dónde se difunde y transfiere el nuevo conocimiento generado en la comunidad de práctica a todo el colectivo profesional. Las jornadas se programan al final de cada ciclo del proceso de gestión del conocimiento y suelen realizarse, por lo general, una vez al año. El conocimiento adquirido puede presentarse en forma de documentos de texto, presentaciones, vídeos, folletos, publicaciones, etc.

E.- Los incentivos y la motivación. La política de incentivos y de motivación combina diversas estrategias: incentivos económicos directos para e-moderadores, publicación y difusión de los trabajos de mayor calidad y certificación de las horas dedicadas a las comunidades de práctica como horas de formación, entre otras.

F.- Biblioteca y documentación. Las CoP tienen a su disposición, y como soporte, diversos servicios de documentación y gestión de la información (presenciales y en línea): servicio de alertas de nuevos artículos y publicaciones de revistas electrónicas, un boletín electrónico mensual con novedades bibliográficas disponibles en la biblioteca, servicio personalizado de avisos de novedades a los líderes de cada comunidad y un boletín electrónico mensual con las novedades nacionales e internacionales sobre la actividad profesional en cada campo.

Con todo, algunos factores asociados al buen desarrollo de las CoP del programa «Compartim» en la fase de implantación tienen que ver con la vinculación de la iniciativa a unidades de perfil bajo, la implementación organizativa ascendente, la dotación de figuras organizativas de liderazgo del grupo profesional y apadrinamiento de la comunidad y unos recursos económicos y tecnológicos según la demanda y el avance real del proyecto. En la fase de consolidación, una política de incentivos adaptada a las necesidades de participantes y las posibilidades de la organización, un crecimiento y

expansión de la comunidad de forma autónoma y en función de cada ámbito organizativo, la socialización del conocimiento y las personas mediante la institucionalización de jornadas de buenas prácticas y el refuerzo de las comunidades con conocimiento externo. Y en la fase de aceleración, un clima laboral exento de conflictos, la necesidad del colectivo profesional por actualizar con frecuencia el conocimiento disponible para hacer su trabajo, un grupo de profesionales de tamaño medio y pequeño y no muy jerarquizado y la vinculación de las TICs con el trabajo cotidiano.

Los productos generados desde las CoP son variados (manuales, trípticos, protocolos de intervención, etc.) y acostumbran a resultar de mucha utilidad tanto para los profesionales como para la propia organización. Evidencia de algunos de estos productos generados son los vídeos relacionados con el programa¹⁹, el «slidshare» del Departamento²⁰, el blog del programa sobre gestión del conocimiento²¹, el portal «e-catalunya²²», la publicación sobre trabajo colaborativo²³ o la *publicación sobre redes corporativas y comunidades*²⁴.

7.4. ALGUNOS APRENDIZAJES OBTENIDOS

La experiencia acumulada con la implementación de CoP para crear y gestionar conocimiento en la Administración pública, nos permiten destacar, por lo menos, hasta tres aprendizajes significativos que tienen que ver con las posibilidades de desarrollo profesional y organizacional, el fomento de procesos de autoevaluación e innovación y el ejercicio de la participación y la colaboración al servicio del conocimiento y el aprendizaje, tal y como destacamos a continuación.

La mejora de las personas y la institución: desarrollo profesional y desarrollo organizacional.

Las CoP pueden ser un instrumento estratégico valioso para el desarrollo profesional y organizacional de la Administración pública en el cometido de la creación y gestión del conocimiento. Cobran sentido en tanto que responden a las necesidades y las expectativas de los profesionales y la organización, cambiantes constantemente.

(19) <http://goo.gl/krm50h>

(20) <http://goo.gl/UAcGI6>

(21) <http://goo.gl/czLXjq>

(22) <http://goo.gl/FrgVSA>

(23) <http://tiny.cc/2bl3hw>

(24) <http://tiny.cc/sjl3hw>

Representan la puesta en marcha de procesos de concertación entre los distintos profesionales, servicios y departamentos que interactúan en la Administración pública, para impulsar un proyecto colectivo de creación y gestión del conocimiento que implica la generación de desarrollo tanto para las personas como para las instituciones a fin de mejorar la actuación y afrontar adecuadamente los retos que, global y particularmente, se plantean.

Así, las implicaciones que se derivan quedan asociadas a la adopción de una visión a medio y largo plazo (para progresar gradualmente); el trabajo conjunto de los profesionales; la construcción de una Administración pública que responde con garantías a la sociedad del conocimiento; una nueva manera de comprender y construir la Administración, visualizándola como generadora de conocimiento; reconocimiento a la diversidad por la que se caracteriza la Administración; y la Administración pública como fuente de procesos y recursos que, con las condiciones adecuadas, contribuye al desarrollo profesional y organizacional al servicio de la sociedad.

La Administración pública ha de asumir pues el liderazgo, la responsabilidad y el compromiso con la creación y gestión del conocimiento, puesto que el desarrollo profesional y organizacional se va a situar en lo más próximo y en la capacidad de cooperación entre los distintos profesionales, servicios y departamentos que intervienen alrededor de las CoP. Esto es, promoviendo y facilitando el aprendizaje permanente de todos, personas e institución (Muñoz, 2012). Invertir en aprendizaje, desde un punto de vista económico (OEI, 2005), ha de contribuir a generar una mejor productividad; desde una perspectiva social, reduce determinadas barreras; y desde una visión política, refuerza la democracia (Filmus y Serrani, 2009).

La creación y gestión del conocimiento cobra todo su sentido cuando se pone al servicio de los procesos de transformación de la Administración pública y supera el mero conocimiento de las cosas. Así, las relaciones entre el desarrollo profesional y el desarrollo organizacional no quedan al margen de las transformaciones organizativas que la Administración pública pueda impulsar si se aspira a modificaciones profundas en los procesos de formación y aprendizaje (Gairín y Muñoz, 2014). Ello reforzaría, sin duda, las finalidades establecidas y que se persiguen y la articulación de procesos de mejora permanente.

La mejora de los procesos: autoevaluación e innovación.

El diseño y desarrollo de CoP representa una oportunidad para la autoevaluación de la actuación realizada por la Administración pública en la dirección del desarrollo profesional y organizacional. La autoevaluación permite comprender ciertas situaciones y comportamientos, encontrar respuestas a determinadas problemáticas y establecer

estrategias que orienten hacia la mejora y la superación de las debilidades (Landi y Palacios, 2010, Kells 1997). Su principal protagonista es el propio personal de la Administración pública implicado en los procesos de creación y gestión del conocimiento.

Lo sustantivo de la autoevaluación es que favorece la revisión y la valoración de las capacidades institucionales de la Administración pública, como es el caso de la administración y prestación de los servicios públicos y la implementación de planes, programas y proyectos. Si lo que se pretende es mejorar los procesos y la gestión pública, es preciso saber cómo funcionan las cosas y, por lo tanto, qué áreas de actuación deben priorizarse y qué capacidades fortalecer para su logro (Barrillas et al., 2008).

La autoevaluación se orienta hacia la mejora de la Administración pública y su capacidad para auto-transformarse en relación a los servicios que ofrece. Esto es caminar hacia la construcción de una Administración más receptiva, accesible y eficiente, que mejora los mecanismos de relación con sus profesionales y con la comunidad. Posibilita, en este sentido, la reflexión sobre distintas cuestiones (Muñoz, 2012): ¿por qué estamos dónde estamos?, ¿cómo se ha llegado?, ¿cómo van las cosas?, ¿qué cuestiones necesitan mejorar?, ¿dónde querríamos estar?, etc.

Al respecto, la reflexión alrededor de la actuación que hace la Administración pública sobre los procesos de creación y gestión del conocimiento que impulsa (en este caso, desde la implementación de CoP), puede ser compartida, como también la forma de conseguir un mejor desarrollo de sus profesionales y los servicios que presta. La autoevaluación tiene así una finalidad formativa y formadora que, además de identificar dificultades y problemas, contribuye a comprender las causas y tomar decisiones (Murrillo, 2008) en la línea de satisfacer necesidades y dar cumplimiento a las prioridades establecidas.

Y es desde la autoevaluación que la Administración pública puede impulsar también procesos de innovación en el terreno de la creación y gestión del conocimiento. Entendiendo la innovación como la institucionalización del cambio (positivo e intencionado) que se vincula a la mejora continua y se centra en el desarrollo de los profesionales y de las instituciones. Asimismo, considerando con Fullan (2002) que: el cambio es un viaje, no un proyecto establecido; los problemas son nuestros amigos; el individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo; las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito; y todas las personas pueden ser agentes de cambio.

Participar y colaborar para conocer y aprender.

El desarrollo de CoP en la Administración pública requiere de la participación y la colaboración para conocer y aprender. Si concebimos la creación y gestión del cono-

cimiento como una actuación conjunta y comprometida por la consecución de unas metas concretas, podemos comprender el que se pueda aplicar a distintas situaciones profesionales e institucionales; así como tener distintos niveles de contenido (Gairín, 2004) en beneficio de la gestión pública: intercambiar información, compartir ideas y recursos, planificar y desarrollar en común, etc.

Mantener una disposición participativa y colaborativa es clave para que los distintos niveles de la Administración pública puedan establecer sinergias (profesionales e institucionales) imprescindibles para desempeñar políticas que respondan eficaz y eficientemente a la rapidez de los cambios y las necesidades de las comunidades destinatarias de los servicios públicos.

Desde esta perspectiva, el conocimiento y el aprendizaje deben contemplarse como un proceso de participación y colaboración que posibilita compartir propósitos, la implicación en su consecución y con las tareas precisas para ello, a partir de actitudes de apertura, flexibilidad, confianza y solidaridad. En todo caso las posibilidades de colaboración entre los distintos servicios y departamentos de la Administración pública debieran sostenerse en la libertad de acción, el respeto a las decisiones de cada institución, la igualdad de trato, la lealtad y el compromiso, la implicación en políticas conjuntas, el respeto a la diferencia y la complementariedad.

La participación y la colaboración de los profesionales de la Administración pública, alrededor de CoP, tienen que posibilitar su progreso y también el de los servicios y departamentos en los que ejercen su profesión, a la vez que favorecer el refuerzo de una cultura común que permita el aprendizaje organizacional y no solamente individual (Muñoz, 2012). Avanzar en esta senda de forma satisfactoria puede contribuir a que realmente la Administración pública, en el fin de crear y gestionar el conocimiento, impulse auténticas comunidades de aprendizaje desde la modificación de las formas de funcionar institucionalmente que lo requieran, el compartir valores con el otro y preocupaciones comunes o generar compromisos que deriven en retos (Santos, 2007).

8.

**Comunidades de práctica en el sistema productivo.
Algunas experiencias y aprendizajes**

Blanca Patricia Silva García

Anna Díaz-Vicario

8.1. INTRODUCCIÓN

Las Comunidades de Práctica (CoP) son una estrategia para la Creación y Gestión del Conocimiento (CGC) que en los últimos años ha incrementado su popularidad en el sector empresarial. Ya en la década de los 80, los empleados de Xerox crearon un modelo propio que les permitió hacer circular el conocimiento necesario para solucionar algunos problemas que les surgían durante las tareas de reparación de las fotocopiadoras (Vásquez, 2011).

Desde entonces, pero sobre todo en los últimos años, y gracias a los rápidos avances del entorno tecnológico, son muchas las empresas, tanto multinacionales como Pymes, que han optado por integrar dentro de sus estructuras CoP para impulsar la innovación, aumentar su capacidad de respuesta ante los cambios, fomentar las habilidades de los empleados y reducir duplicidades en actividades y procesos (Plessis, 2008).

Expertos en la temática (Wenger, McDermott y Snyder, 2002) reconocen que el aprendizaje que se adquiere a través de las interacciones entre compañeros, ya sea en espacios informales o cuando surge una necesidad específica, si no se registra se pierde. Por ello es importante visibilizarlo y trasladarlo a los espacios formales de trabajo — por ejemplo, redactando un protocolo de actuación— para que pueda ser utilizado en situaciones y contextos similares, contribuyendo así al desarrollo de la organización.

En el presente capítulo, partiendo de un marco general en el que enmarcamos el uso de las CoP en el sistema productivo, se describen cuatro experiencias pertenecientes a diferentes sectores (energético, financiero y tecnológico) que ilustran algunos modelos y tendencias en la generación de conocimiento colectivo. A partir de la identificación

de rasgos comunes y divergentes en cuanto a su finalidad, funcionamiento, productos que generan y reconocimiento para los empleados implicados, se realiza un análisis comparativo y se apuntan algunos aprendizajes surgidos a raíz del estudio de éstas y otras prácticas.

8.2. LA IMPLANTACIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL SISTEMA PRODUCTIVO

Compartir información, crear conocimiento, comunicar experiencias o difundir buenas prácticas no es algo nuevo para los trabajadores de cualquier organización. Desde siempre han intercambiado sus inquietudes, sus dudas o sus éxitos por teléfono, correo electrónico, mientras toman un café, se encuentran para comer o se cruzan por el pasillo. Los avances en la tecnología han posibilitado la creación de entornos virtuales corporativos que han supuesto un *hándicap* para el desarrollo de estos procesos. La celebración de encuentros virtuales, reuniones, foros, chats, etc. les ha permitido traspasar las paredes de sus departamentos o áreas de negocio, de la compañía, e incluso las fronteras nacionales. Y ello no sólo ha beneficiado a los trabajadores, sino también a las empresas.

El conocimiento es un importante recurso intangible que ofrece ventajas competitivas clave, y por ello, en la última década, las empresas han diseñado e implementado estrategias de CGC que les han permitido aumentar su eficiencia, impulsar la innovación y responder rápidamente a los continuos cambios del sector empresarial en el que se mueven (Hinton, 2003). Asimismo, han aceptado que, tal y como sugieren Lave y Wenger (1991), el aprendizaje se produce gracias a las relaciones sociales y no por la simple adquisición de conocimientos, valorando el aprendizaje informal que se produce en su seno.

Aunque existen diversas perspectivas y modelos de gestión del conocimiento, todas comparten un objetivo común: lograr el uso efectivo de la información y el conocimiento de la organización y, en particular, de los bienes intelectuales de los individuos, para mejorar el rendimiento (Hinton, 2003).

El impulso de CoP en áreas estratégicas es una buena opción para muchas de ellas, pues les ofrece una forma práctica para gestionar el conocimiento como un activo de la organización (Plessis, 2008). Su principal ventaja es que logran que el aprendizaje informal, que comparten las personas que trabajan en dichas empresas, quede registrado, pueda ser comunicado a los interesados, y pueda ser protocolarizado, actualizado y reutilizado por otros miembros que, no siendo participantes de la CoP, realizan las

mismas funciones. Estas ventajas, de acuerdo con Asenjo (2012, p.40), se multiplican cuando las CoP se desarrollan en un entorno virtual. A saber:

- Las personas no necesitan estar juntas para proponer soluciones.
- No es necesario estar presentes de forma síncrona, sino que cada uno participa en el momento en que decide; esto es perfecto para grandes corporaciones con personal en países con diferentes husos horarios.
- La aportación de todos permite aprovechar el conocimiento del resto, pues hay personas más ágiles que otras en diferentes especialidades.
- Explicarse de palabra a veces es complicado; la posibilidad de escribir, comentar, subir imágenes y gráficos ayuda a la explicación y concreción.
- Para saber todos algo no tenemos que llegar todos a la solución: alguien puede haberlo solucionado antes en otra parte del mundo o en la mesa de al lado y ponerlo a disposición de la CoP.

Pero, las ventajas no sólo se reducen al conocimiento sino que, como señala Reig (2012), en algunos casos las CoP permiten mejorar el clima laboral, fomentar la cultura de colaboración y apoyo mutuo en la organización, y aumentar la confianza y los procesos de comunicación horizontal en la organización.

Para implementar una CoP en el sector empresarial, los expertos arriba señalados, indican que se han de tomar ciertas decisiones. Por ejemplo: especificar quién liderará el proceso, con qué recursos se contará, cómo se crearán (espontáneamente o fruto de un proceso de detección de necesidades y toma de decisiones), cómo será su funcionamiento (más o menos dirigido), quién participará, etc. Cabe señalar que cada empresa ha de optar por la fórmula que más se ajuste a sus características particulares (cultura, contexto económico, político y social en el que opera, entre otros), pero, independientemente de ello, es importante que las integren en su modelo empresarial y que formen parte de su estrategia de funcionamiento global, ya que ello garantizará que las CoP respondan, tanto a los objetivos empresariales como a los de sus clientes.

Por otra parte, Saint-Onge y Wallace (2003), sugieren que las empresas deben establecer directrices que ayuden a potenciar las capacidades individuales y colectivas y aumentar lo que la organización y las personas saben. Con todo, no deben diseñar e implementar un sistema rígido que anule la libertad de los trabajadores para ser creativos y tomar decisiones de manera independiente. El control empresarial excesivo en las CoP puede pervertir el proceso y resultar contraproducente, aunque tampoco pueden funcionar de manera independiente, porque una excesiva relajación puede hacer que

la comunidad responda a sus propios intereses y objetivos que pueden no ser los de la organización (Knowgarden.net, 2013). Por ello es importante buscar el equilibrio. Karsten Ehms (citado por Müller, 2004) establece algunas normas de funcionamiento de las CoP que se desarrollan en empresas, señalando que:

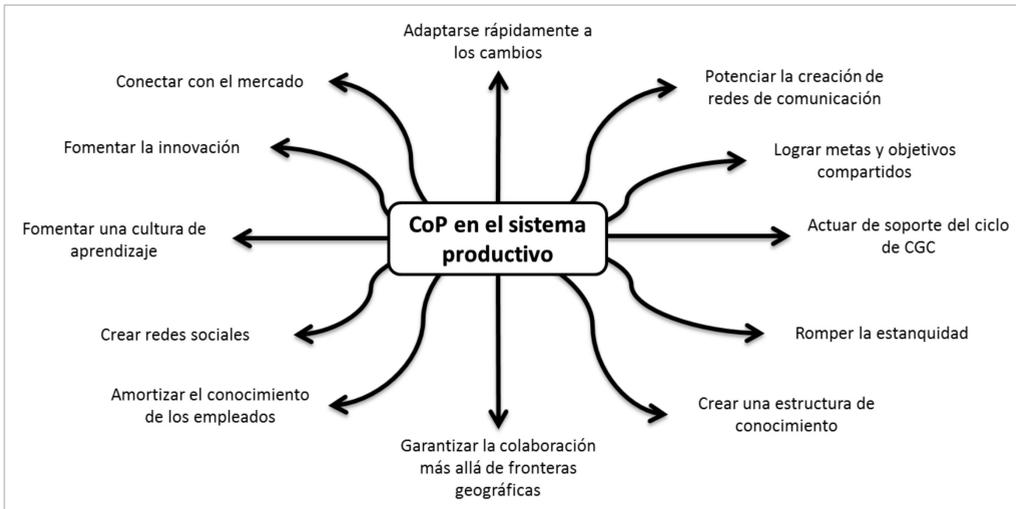
- La comunidad debe cubrir áreas específicas de conocimiento y atraer personas de toda la compañía que compartan la importancia de la temática, independientemente del departamento o de las jerarquías. Las ideas sobre procesos de negocio siempre deben ser objeto de seguimiento.
- Muchas veces los usuarios potenciales desconocen la existencia de un foro online, sobre todo cuando trabajan en el extranjero o en otras áreas de negocio. Por ello, estas personas deben ser localizadas y «cultivadas». Son suficientes 20 personas interesadas en la comunidad, pero 50 es el número óptimo.
- Es necesario motivar a la participación, estrategia que es más positiva que un sistema de incentivos financieros. Sin las personas la CoP no tiene sentido, de modo que es clave animar a los empleados a compartir sus conocimientos con otros trabajadores, trabajadores que en muchas ocasiones no conocen, no trabajan en su departamento o que incluso no se encuentran en la misma oficina, país o región.

Asimismo, requieren de la inversión de tiempo y recursos que faciliten las actividades de socialización de sus miembros (Li, Grimshaw, Nielsen, Judd, Coyte, y Graham, 2009). Las empresas deben poner a disposición de los empleados las herramientas TIC necesarias (Intranets, wikis, redes sociales corporativas, gestores de proyectos en cooperación, etc.), dado que son un soporte al proceso.

La aprobación de la dirección también es un factor clave, puesto que garantiza, en gran medida, que la CoP reciba los recursos necesarios, aunque los promotores no necesariamente deben ser ellos. En numerosas ocasiones son los Departamentos de Recursos Humanos —e incluso los propios empleados—, los que promueven su constitución, ya que permiten dar cumplimiento a muchos de los objetivos que persigue dicho Departamento.

Como se ha señalado en párrafos anteriores, el conocimiento es un factor clave para las empresas y las CoP se han convertido en un factor estratégico. Tal como muestra la Gráfica 1, y desarrollamos a continuación, algunas de las ventajas del uso de CoP (Plessis, 2008) son:

Gráfica 1. Utilidad de las CoP en el sistema productivo. A partir de Plessis (2008).



a. *Adaptarse rápidamente a los cambios que se producen en el mundo empresarial.* Las CoP, como parte de la organización y de los programas de CGC, permiten al personal mantenerse al día de los cambios en el mundo de los negocios, facilitando el acceso y disponibilidad de la información que se requiere en cada momento.

b. *Disponer de una herramienta comunicativa* que potencia la creación de redes de comunicación más flexibles que rompen con la estructura jerárquica de muchas empresas.

c. *Lograr metas y objetivos organizacionales compartidos*, ya sea un objetivo específico de un departamento, un objetivo que atraviesa las fronteras de la organización y que implica varios departamentos o un objetivo empresarial.

d. *Servir de ayuda al ciclo de gestión del conocimiento de la empresa*, asegurando que el conocimiento se crea, se comparte, se cultiva y se difunde en beneficio de la organización.

e. *Romper con la estancamiento de los comportamientos organizacionales.* Las CoP permiten que el conocimiento fluya libremente entre las fronteras organizacionales, haciendo posible que llegue a personas de diferentes áreas de la empresa.

f. *Crear una estructura de conocimiento para la organización*, sin ahogar la capacidad de innovación y creatividad de sus participantes.

g. *Garantizar la colaboración más allá de fronteras geográficas.* Las CoP facilitan que personas que se encuentran geográficamente dispersas puedan colaborar con relativa facilidad gracias a las ventajas que aporta el uso de la tecnología.

h. *Amortizar el conocimiento de los empleados.* El conocimiento crítico de las organizaciones se encuentra, a menudo, en la mente de las personas —conocimiento tácito—, hecho que supone un obstáculo para las organizaciones que necesitan vincular el conocimiento de las personas a los procesos de la organización. Las CoP permiten convertir el conocimiento tácito en conocimiento explícito, de modo que quede a disposición de la organización, incluso después de que las personas dejen la empresa.

i. *Crear redes sociales.* Las CoP aseguran la creación de redes sociales de manera natural, sin necesidad de que la empresa intervenga directamente. Ello permite construir relaciones y crear valores y normas compartidas que fomentan la creación de capital social empresarial.

j. *Fomentar una cultura de aprendizaje* a través de la creación, intercambio y difusión del conocimiento. A través de las CoP el personal aprende cosas nuevas e innovadoras, ampliando los límites del propio entorno de trabajo.

k. *Fomentar la innovación.* La gestión del conocimiento es un factor clave para la organización, ya que le permite mantenerse al día.

l. *Conectar con el mercado,* creando red con otras organizaciones, con los clientes, con centros de investigación y desarrollo, etc.

Las ventajas de utilizar las CoP como estrategia de desarrollo organizacional y de gestión del conocimiento son más que evidentes y aunque los inicios pueden ser costosos, a la larga son una potente herramienta que beneficia tanto a empresarios como a empleados de grandes, medianas y pequeñas empresas.

8.3. EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL SISTEMA PRODUCTIVO

A continuación pasamos a describir la experiencia de cuatro empresas de diversos sectores (dos del energético, una del financiero y una del tecnológico) que en los últimos años han implementado y desarrollado CoP como estrategia de CGC y formación de sus trabajadores. Todas ellas son experiencias de importantes empresas que han sido reconocidas y valoradas en los últimos años por sus modelos de CGC.

Cabe indicar que la información descriptiva que aportamos sintetiza varios documentos que las empresas han hecho públicos, ya sea en su web corporativa, en artícu-

los, publicaciones, o información derivada de congresos o entrevistas personales con algunas de las personas responsables. Es por ello que el grado de profundidad de la descripción depende de la facilidad que hayamos tenido para acceder a los datos.

Hemos optado por no hacer mención específica al nombre de la empresa, ya que el foco de interés son las prácticas que sirven para ilustrar los diferentes propósitos y modos de funcionar que adoptan las CoP en el sector productivo. Sirva este espacio para reconocer el trabajo que realizan en la CGC.

Una vez descritas las experiencias, las analizaremos, a fin de aportar ideas para la reflexión sobre las CoP como estrategia de CGC y desarrollo organizativo.

8.3.1. Sector energético

A. Caso 1

El primer caso que presentamos es el de una empresa del sector energético que se divide en varias unidades operativas localizadas en diferentes países y regiones geográficas. Dado que en cada una de las unidades se realizan procesos y actividades similares, la difusión del conocimiento se considera imprescindible para mejorar el funcionamiento de cada unidad y, por consiguiente, de toda la empresa.

Desde hace más de 10 años dispone de una política global de gestión del conocimiento, con el objetivo de gestionar y utilizar los bienes intelectuales, tanto explícitos como tácitos, para contribuir al éxito empresarial a corto, medio y largo plazo. Específicamente, trata de asegurar que los empleados puedan acceder a los conocimientos que residen en las bases de conocimiento, en los individuos y en los grupos, tanto internos como externos, así como promover iniciativas para la discusión e integración del conocimiento generado a partir de la interacción. Para ello cuenta con un modelo de gestión del conocimiento propio en el que se identifican dos componentes clave: (a) el humano y organizacional, a través de la creación de nuevas estructuras organizacionales; y (b) el de proceso/tecnología, mediante el uso de tecnologías que facilitan la colaboración y posibilitan la gestión del conocimiento.

Específicamente, la gestión del conocimiento de la empresa se concreta en la creación de CoP y grupos de interés. En el caso de las CoP, el objetivo es generar mecanismos para compartir y colaborar en la adquisición, publicación, búsqueda, recuperación y reutilización del conocimiento, mejorando los resultados operativos y generales de la empresa. De este modo, se hace frente a los costes que implica el no compartir conocimiento: repetir errores, duplicar trabajos, no diseminar buenas ideas/buenas prácticas,

no disponer del conocimiento en el lugar y en el momento en el que hace falta y ralentizar el aprendizaje.

La empresa dispone de varias CoP divididas por especialidades y que agrupan a los especialistas e interesados en una materia concreta. Aunque la mayoría son de ámbito interno, también disponen de entornos de colaboración externos, hecho que les permite contactar con socios y colaboradores. El número de CoP aumenta o disminuye en función del año y de los objetivos específicos que se persigan, asegurando que el conocimiento técnico llegue fácilmente a la mayoría de empleados.

Las CoP tienen una estructura no jerárquica e independiente de la organización, aspecto que posibilita el trabajo colaborativo, el intercambio de ideas y la consulta a expertos. Cada una agrupa a especialistas e interesados en una materia concreta —dado que la participación es voluntaria—, en torno a un sitio de la Intranet de la empresa en el que disponen de información sobre los temas relativos a su actividad.

Para garantizar el éxito de los procesos, cada CoP cuenta con una estructura interna, en la que se distinguen los siguientes roles:

- Gestor: persona responsable de que la CoP se forme, desarrolle y continúe. Lidera la definición de objetivos y la dirección de la comunidad, apoyando a sus miembros y patrocinando sus actividades.
- Equipo motor: asume el liderazgo en las diversas funciones de la comunidad (comunicación, organización de *workshops*, actualización del sitio, liderazgo de temas o equipos de trabajo, etc.). Asimismo apoya al gestor en la definición de las bases, objetivos y planes de continuidad.
- Comunidad activa: personas que participan en las actividades de la comunidad, aportando conocimiento y reutilizando el de los demás.
- Sponsor: persona que asegura que las iniciativas de la CoP se alinean con los intereses del negocio.

Aunque las actividades de la CoP se desarrollan en el espacio virtual asincrónicamente, dado que muchos de los empleados se encuentran geográficamente distantes, también se realizan *workshops* presenciales o a través de videoconferencia. El gestor y el equipo motor se reúnen anualmente para acordar las estrategias de trabajo, consensuar las actividades a realizar y delimitar roles y responsabilidades de los integrantes de la comunidad. Asimismo, gestores, equipo motor y comunidad activa se reúnen periódicamente para compartir experiencias, conocimientos, problemas resueltos y buenas prácticas sobre un tema o problema concreto.

Entre las herramientas tecnológicas que integra la plataforma de trabajo destacan aquellas destinadas a:

- Fomentar el trabajo en equipo/colaborativo, mediante la publicación de noticias y eventos y el uso de foros y blogs.
- Fomentar la generación de conocimiento, mediante la selección de buenas prácticas y el uso de varias estrategias para generar/compartir conocimiento: lecciones aprendidas, preguntas frecuentes, *after action reviews*, narraciones y mapas conceptuales.
- Contextualizar la información, mediante el uso de filtros y vistas.
- Editar materiales online.

Hasta el momento los resultados alcanzados son positivos, aunque a lo largo del proceso han tenido que solventar algunas resistencias, entre las que destaca el uso de la comunidad como un simple almacén documental y la consideración de la participación en la CoP como otra actividad añadida a la que destinar parte del horario laboral —en detrimento de otras actividades profesionales y/o personales.

Finalmente cabe mencionar que la gestión del conocimiento de esta empresa se integra en su Programa de Gestión por Compromisos, facilitando que los responsables de las CoP puedan dedicarles más tiempo y se potencien los resultados. Asimismo existen acciones de reconocimiento a la participación activa, a la aportación de expertos y referentes y a la innovación y excelencia en la práctica profesional. Entre las acciones para comunicar el reconocimiento destacan el envío de cartas a los directivos, las publicaciones en la Intranet y la difusión a través de la *newsletter* corporativa, así como la concesión de premios (por ejemplo, asistencia a congresos/cursos, bolsas de viaje u objetos de valor tangible).

B. Caso 2

El segundo caso es el de una empresa con presencia en España, Europa, América y Asia, que considera que sus empleados son un elemento clave de su funcionamiento. La formación y la mejora continua son herramientas potenciadas por la organización para garantizar el progreso y la excelencia. La formación y capacitación se realizan a través de actividades formativas a medida, el diseño de itinerarios profesionales y la implementación de un modelo de gestión del conocimiento que incluye el desarrollo de varias CoP.

Los objetivos perseguidos por las CoP son diversos: (a) gestionar el conocimiento acumulado en la compañía y en sus empleados; (b) mejorar la eficiencia de los resulta-

dos empresariales; (c) introducir mejoras operativas; (d) transferir nuevos productos y servicios; y (e) generar nuevas ideas y oportunidades (proyectos de innovación).

Más de 50 entornos colaborativos y diversas redes profesionales vinculados a las cinco áreas de conocimiento de la compañía han sido creados desde el impulso del proyecto hace cinco años, aunque un 15% han fracasado debido a la baja implicación del personal —generalmente mandos intermedios que no participan por priorizar otras cuestiones.

Habitualmente las CoP son propuestas desde la sede central, aunque existen experiencias de CoP creadas a demanda de los propios trabajadores. También existen comunidades híbridas, en las que las temáticas han surgido en la base y se ha desarrollado un proceso de priorización y selección de las mismas. Más específicamente pueden surgir de:

- La oferta-demanda, resultado de una necesidad espontánea y puntual.
- El debate de un ámbito de conocimiento, donde existe diferente grado de valoración de temáticas.
- La necesidad de crear un documento, protocolo, etc.

Pero dichas temáticas siempre se someten a valoración.

Cada comunidad cuenta con un líder —que tiene criterio, capacidad de influencia, liderazgo y que marca las directrices a seguir— y un *community manager* —no experto del campo en el que se está trabajando y que facilita los procesos y actúa de moderador—, a los que se unen diez participantes. Todos son elegidos por la compañía.

Cada CoP cuenta con un plan de trabajo a seis meses vista que siempre culmina con la realización de un documento, un informe, un aplicativo piloto, un análisis valorativo, etc. El objetivo de confeccionar un plan es agilizar la obtención de resultados. Las iniciativas son siempre validadas por los líderes de la comunidad y los productos generados siempre se firman colectivamente.

Aunque algunas CoP tienen un funcionamiento de carácter temporal permanente y son de larga duración, otras funcionan en un periodo de tiempo limitado establecido por los responsables de la CoP y en función de las necesidades del momento.

Los recursos utilizados para el desarrollo de las CoP se encuentran en una plataforma web que incluye foros y un sistema de carpetas y subcarpetas para compartir documentación. Asimismo la empresa pone a disposición de los empleados diferentes dispositivos tecnológicos desde los que poder conectarse y participar (portátiles, BlackBerry,

Internet en sus hogares, etc.), así como un plan de formación específico sobre gestión de equipos transversales, equipos 2.0, trabajo en red, dinámicas de cohesión, etc.

Para medir y evaluar los resultados obtenidos y tener bien definidos los objetivos que se pretenden conseguir con el desarrollo de las CoP, se impulsa la monitorización del trabajo que se desarrolla en la plataforma: (a) se realizan pre-matrices y post-matrices de transferencia para determinar la acción a realizar (jornadas, portafolios, etc.); (b) la participación suele evaluarse en términos cualitativos y del trabajo realizado; (c) se realizan reuniones de seguimiento cada tres meses; y (d) se distribuyen anualmente tres encuestas, una de ellas sobre prestación de servicios, que conducen a la elaboración de informes estratégicos, de gestión y operativos.

Al implicarse en la CoP, los líderes y *community managers*, obtienen un plus variable en su salario, mientras que los participantes reciben un reconocimiento al esfuerzo por medio de invitaciones a jornadas, apareciendo en noticias del portal empresarial, etc.

La empresa reconoce que las CoP les han permitido sacar a relucir el talento de muchos de los empleados. Actualmente, y a partir del análisis de las CoP, están articulando un mapa de recursos humanos interno. Ello beneficia a la empresa, al tener identificados los expertos, pero también posibilita que los empleados puedan consultar, desde la Intranet corporativa, el perfil, la experiencia y las áreas de conocimiento de sus compañeros.

Para los empleados, participar en CoP les ayuda a mejorar en su carrera profesional—para algunos incluso ha supuesto un ascenso de categoría—, así como en su desarrollo formativo, al dejar constancia de su implicación en su ficha de formación.

Finalmente señalar que, fruto del trabajo de interacción en la comunidad, paralelamente se han formado diversas redes profesionales integradas por empleados de diferentes disciplinas, departamentos y roles dentro de la compañía. Aunque funcionan dentro de la organización, no contemplan niveles jerárquicos, ya que lo importante es el conocimiento que genera la red.

8.3.2. Sector financiero

El caso que describimos es el de una institución financiera que se ha convertido en una de las entidades líderes de su sector. Utiliza las CoP como estrategia para el desarrollo profesional de sus empleados y como herramienta de negocio para apoyar a directivos y empleados en el logro de sus objetivos.

Partiendo del convencimiento de que la mayor parte del conocimiento está dentro de la propia organización, la empresa creó un espacio virtual para los empleados. Concebido inicialmente para el desarrollo de la formación de los nuevos trabajadores, con el paso de los años se configuró como un espacio virtual compartido y abierto a toda la plantilla. Con su creación se pretendía responder estratégicamente a un conjunto de necesidades identificadas por el departamento de formación: (a) necesidad de gestionar el conocimiento en un entorno marcado por la globalización y las TIC; (b) necesidad de sentar las bases para dar respuesta a nuevas formas de aprendizaje; y (c) necesidad de revitalizar y canalizar lo que cada persona sabe y lo que puede conocer y aprender a través de otras.

Aunque inicialmente se trataba de implementar un nuevo escenario formativo virtual, finalmente supuso una oportunidad para gestionar el capital intelectual de la empresa mediante la creación de espacios en los que los empleados pudieran compartir, pensar, aprender y reflexionar a partir de lo que conocen y lo que han vivido, pero también a partir de lo que otros expresan que conocen y han vivido. De este modo, bajo el lema «aprender y compartir conocimiento», se crearon espacios relacionales en un territorio virtual en el que cada empleado es protagonista de su «historia de aprendizaje» y se responsabiliza del proceso de construir lo que sabe y lo que quiere aprender del grupo y con el grupo.

A través de las CoP la empresa pone en circulación el conocimiento interno y facilita que los empleados intercambien problemas y respuestas, trasladando el proceso formativo al individuo. Se conciben como una estrategia para la gestión del conocimiento empresarial, como canal de comunicación interna y como un medio para la formación corporativa. El reto es mejorar la capacitación de los empleados mediante el intercambio de experiencias y buenas prácticas, rompiendo con la estancamiento que supone tener una amplia red de oficinas.

Las CoP son creadas por los propios empleados. El papel de la organización se limita a acompañarlos en el proceso, ofrecerles formación en las nuevas habilidades que requieren, para optimizar su participación en un entorno de trabajo en equipo y aprendizaje colaborativo virtual, y en facilitar la plataforma y herramientas tecnológicas. No existe una evaluación del trabajo que se desarrolla en la comunidad, aunque los responsables de formación y del proyecto tengan acceso. Del mismo modo, no se limita su temporalización o tiempo de vida, sino que son heterogéneas y versátiles, tanto entre ellas como en su interior. Una comunidad puede cambiar durante su período de vida y se acepta que «perecerán» una vez se alcance el objetivo por el que fueron creadas.

La plataforma tecnológica que utilizan se concibe como espacio de formación y de aprendizaje y comunicación en red que permite la creación de inteligencia colectiva.

Entre las principales herramientas para comunicar, compartir, generar y difundir el conocimiento destacan:

- Blogs, que permiten conocer el progreso de un proyecto o de una campaña a través de su responsable. También permite conocer las novedades del negocio a través de expertos internos.
- Wikis, que permiten consultar información concreta, además de editarla y compartirla en tiempo real. Asimismo ayudan a documentar de forma ordenada el conocimiento de los empleados.
- Foros, pudiéndose distinguir tres tipologías: foros creados por los servicios centrales de la empresa, foros creados por directores de áreas de negocio y foros abiertos a cualquier empleado para lanzar ideas o sugerencias.
- Red, que permite localizar compañeros expertos en áreas temáticas e incorporarlos como contactos. De este modo cada empleado puede construir su red de valor.
- Grupos, espacios de aprendizaje creados por la organización o por los propios empleados para formarse y conversar sobre temáticas que son de su interés.
- Archivos de vídeo y audio, que se conciben como nuevos formatos educativos y pedagógicos que ayudan a transmitir el conocimiento de forma más ágil y atractiva.
- Sesiones de formación on-line, que permiten interactuar, conversar, compartir documentos, intercambiar ideas y resolver dudas gracias a las diferentes herramientas tecnológicas disponibles en el espacio formativo.
- Canal RSS, que el empleado puede configurar para recibir alertas sobre las últimas novedades en las temáticas que son de su interés.
- Redes de colaboración, que se crean y desaparecen en función de las necesidades.
- Y otras funciones: favoritos, «me recomienda», creación de etiquetas, píldoras de conocimiento, etc.

Los documentos o protocolos creados por los participantes en las CoP son difundidos a través de la propia plataforma. En ocasiones sólo se publican en la biblioteca del grupo, pero cuando se consideran de interés para todos los empleados, se publican en la biblioteca general.

Aunque no existe un reconocimiento formal mediante retribución económica, sí que se contempla el reconocimiento a las aportaciones de los empleados y se prestigia el hecho de compartir. Asimismo, se reconoce el beneficio que su implementación ha su-

puesto para los trabajadores, que pueden dar respuesta a las necesidades que les plantea el día a día, pero también para la empresa, con la reducción de costes en formación.

Parte del éxito de esta experiencia reside en el hecho de que, desde el principio, la cúpula empresarial creyó en el proyecto y ofreció el soporte que requería el equipo que lideraba el proyecto.

8.3.4. Sector tecnológico

Para esta multinacional, de más de 450.000 empleados, la gestión del conocimiento es un factor clave para convertirse en una empresa líder que contribuye al desarrollo profesional de su equipo y al éxito de sus clientes.

Las CoP se conciben como una red de empleados que traspasa las fronteras organizativas y jerárquicas. Se consideran una forma viva de organización dentro de la compañía, cuya cohesión es posible gracias a la creación de una cultura de creación e intercambio de conocimiento.

La empresa dispone de diferentes delegaciones localizadas en varios países y regiones, y las CoP son consideradas una herramienta ideal para poner el conocimiento a disposición de una amplia red de profesionales que trabajan en distintos lugares. Permiten a los empleados generar y compartir conocimiento colectivo relevante y necesario para la empresa, a la vez que suponen una alternativa a algunos programas de formación.

Las iniciativas de gestión del conocimiento se dividen en tres secciones:

- Verticales (Gestión del conocimiento divisional). CoP específicas de un área de negocio, con un enlace internacional para asegurar un alto grado de transferencia del conocimiento a escala internacional. El idioma de trabajo es el inglés.
- Horizontales (Gestión del conocimiento interdivisional), para fomentar una cultura de intercambio de información entre empleados. Los participantes pueden profundizar en los temas que más les interesan y la empresa puede identificar expertos que compartan sus conocimientos con la comunidad. Son CoP que cuentan con participantes pertenecientes a diferentes áreas de la empresa.
- Gestión del conocimiento en colaboración con clientes y socios seleccionados. El objetivo de la CoP es que clientes y socios conozcan mejor los proyectos, productos y soluciones de la empresa.

Los empleados pueden acceder y participar en CoP de tipo vertical y horizontal. A lo largo de la última década más de 1.250 CoP han sido desarrolladas alrededor de una gran variedad de temáticas, alcanzándose los 300 miembros en algunas de ellas.

El proceso de desarrollo de las CoP sigue un cierto ciclo de vida, dividido en varias fases. En una fase inicial, se crea la CoP; a continuación, se pone en funcionamiento, aspecto que implica gestionar la comunidad, ofrecer el soporte tecnológico necesario, intercambiar conocimiento tácito y desarrollar un proceso rápido de preguntas y de creación de activos de conocimiento (conocimiento documentado y experiencia práctica valiosa que puede ser implementada en la empresa). Finalmente, antes de su cierre, se almacenan los activos de conocimiento.

Como herramientas para compartir conocimiento, se identifican tres: (a) herramientas sincrónicas (chats) y asincrónicas (motores de búsqueda, noticias, gestión de documentos, entre otros) para compartir conocimiento; (b) herramientas para compartir recursos intelectuales, basadas en la oferta y demanda de conocimiento, cuyo objetivo es fomentar el intercambio de conocimiento a través del aprendizaje cara a cara y la rotación de puestos (socialización del conocimiento); y (c) conferencia informal en la que el conocimiento es implícitamente y espontáneamente compartido.

El equipo de gestión del conocimiento, en el que participa personal del Departamento de Recursos Humanos y de Tecnologías de la Información, supervisa el funcionamiento de las CoP para asegurar la existencia de una estructura coherente y el diseño de una infraestructura tecnológica adecuada. También procura transmitir a la dirección los resultados logrados con el uso de esta estrategia.

Aunque para la empresa es difícil valorar los beneficios que conlleva contar con procesos de CGC basados en este tipo de iniciativas, destacan beneficios de tipo intangible (cualitativos) como la capacidad de desarrollar y/o combinar nuevos conocimientos, la aceleración de las curvas de aprendizaje y de los procesos de negocio, y la identificación de expertos en distintos temas. Aun y la dificultad para cuantificar los beneficios, cuentan con un sistema de indicadores de eficiencia y eficacia:

- El índice de eficiencia es la ratio entre el conocimiento aportado a la comunidad y el consumido en la misma. Para su cálculo, cada acción se relaciona con un documento, proyecto, foro o flujo de trabajo, al que se le asigna un cierto número de puntos. De este modo, cada usuario acumula puntos de acuerdo a su actividad en la comunidad. Mediante la suma de todos los puntos acumulados por todos los usuarios de la CoP y su división entre el número de acciones de la CoP, se obtiene el índice de eficiencia que permite clasificar las CoP de la empresa: (a) comunidades de distribución, en las que pocos usuarios aportan información en relación al número de usuarios que la utilizan (puntuación por debajo de 140 puntos); (b) comunidades de gestión del conocimiento, en las que existe un equilibrio entre la contribución y el consumo (entre 140 y 180 puntos); y (c) comunidades de almacenamiento, en la que se produce un alto grado de contribución respecto al consumo (más de 180 puntos).

- El índice de eficacia se define como la actividad media por usuario, que se obtiene dividiendo los puntos acumulados por un usuario entre el número de miembros de la CoP.

Para reconocer la participación en las CoP, la empresa creó un sistema en el que cada participante puede evaluar las aportaciones de los demás. No se contempla un sistema de incentivos económicos, sino que se reconoce la participación con invitaciones a congresos, jornadas, etc.

8.4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS EXPERIENCIAS

La participación y la colaboración es punto de partida en las organizaciones. En los principios básicos de las CoP, es un valor al que se le otorga gran importancia. En los últimos años es recurrente escuchar que es necesario impulsar grupos colaborativos, compartir experiencias y generar conocimiento, con la finalidad de mejorar la calidad del servicio que prestan dichas organizaciones. Todas las personas que las integran desean que se fortalezcan los distintos niveles de participación para que el conocimiento que se genere beneficie las actividades que desarrollan.

Se ha observado que desde la práctica y desde las propias personas se manifiestan, con frecuencia, numerosas dudas e interrogantes sobre la eficacia de las estructuras creadas para promover la gestión del conocimiento colectivo. Las CoP han sido una herramienta útil que ha sido reconocida como un elemento clave en el desarrollo empresarial.

Como ya se ha visto en capítulos anteriores, existen diversos aspectos que influyen en la participación en las CoP y, más específicamente, en la participación de los diferentes sectores que las integran, como son las estructuras existentes a tal efecto, las temáticas que se trabajan —ya sean marcadas por la propia empresa o por profesionales a título particular y/o colectivo—, entre otros.

Tras analizar las experiencias descritas en el apartado anterior, se observa que las CoP han permitido a las empresas aprovechar los aprendizajes de cada uno de los empleados, pudiendo generar aprendizajes y avanzar hacia la gestión del conocimiento colectivo. Hemos identificado algunos rasgos que les son comunes y otros que les diferencian. Para explicarlos con más detalle, los hemos organizado de la siguiente manera: (i) finalidad; (ii) funcionamiento; (iii) productos generados; y (iv) reconocimiento de los aprendizajes.

Estamos convencidos de que vale la pena comentarlos con la finalidad de que, las organizaciones que trabajan con CoP, puedan contar con elementos que les ayuden a

mejorar el trabajo que desarrollan, y las que no, conozcan los beneficios de esta estrategia de CGC y desarrollo organizativo.

A. Finalidad

En relación a la finalidad, se observa que la mayoría de las experiencias analizadas pretenden desarrollar y hacer evidentes las competencias que son necesarias para llevar a cabo el cometido de la empresa, así como mejorar la calidad del servicio que ofrecen; liderar el sector en el que se inscriben; trasladar a la organización la experiencia acumulada; y generar valor para unos grupos específicos, para un Departamento o para la empresa en su totalidad. Tienen como fin último fomentar la generación y el aprovechamiento del conocimiento, mediante la selección de buenas prácticas, el intercambio de dudas y problemas, la reflexión y toma de decisiones sobre temas que son relevantes para el grupo y el uso de estrategias para compartir la experiencia profesional.

Además, un aspecto que consideramos fundamental es que los objetivos surgen de la identificación de necesidades tanto sentidas como prescritas. Es decir, cuando una empresa se preocupa por conocer la deontología que se deriva del desempeño profesional, parece una consecuencia lógica establecer y diseñar estrategias de mejora de la CoP.

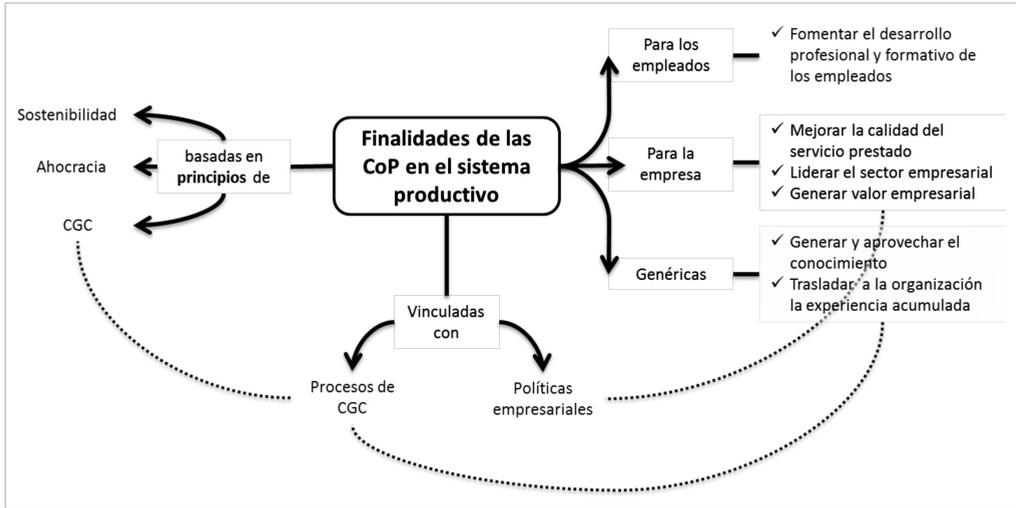
Otro aspecto común, es que las empresas que utilizan CoP, ya tienen experiencia en la implementación de estrategias de CGC y las comunidades tienen objetivos a corto, medio y largo plazo. Esto significa que las acciones implementadas no se quedan en experiencias aisladas, sino que las mismas forman parte de las políticas de la empresa, garantizando un soporte institucional que beneficia y fomenta la participación.

Identificamos que un principio es la necesidad de generar mecanismos para compartir, adquirir, publicar, buscar, recuperar y reutilizar el conocimiento -aspecto fundamental del éxito de las CoP. Otro principio se basa en la sostenibilidad. Las finalidades son a largo plazo, no sólo inmediatas, y no para unos sino para todas las personas de la empresa. Asimismo, preserva, protege y fomenta el aprendizaje para todos, y conserva y mejora el conocimiento más valioso a lo largo del tiempo. Un tercer principio, es que se basa en un modelo *adhocrático*. Todos los miembros de las CoP tienen autoridad para tomar decisiones y colaborar en beneficio del grupo, pero todos tienen responsabilidades y roles definidos y consensuados.

Finalmente y, no menos importante, es que en las CoP analizadas, se observa una clara tendencia a promover el desarrollo profesional. Ayudan a las personas a lograr sus objetivos, a revitalizar y canalizar sus conocimientos, y a aprender de otros colegas, erigiéndose como una nueva modalidad formativa en el seno de algunas empresas.

La Gráfica 2 sintetiza algunos elementos clave, destacando cuáles son las ventajas del uso de CoP, tanto para empleados como para las empresas.

Gráfica 2. Finalidades de las CoP en el sistema productivo.



B. Funcionamiento

La creación de la CoP se propone desde una instancia central, aunque en algunos casos los empleados pueden hacer demandas y propuestas. La mayoría de las empresas analizadas, tienen una planificación con duración determinada que permite establecer e impulsar actuaciones específicas. La participación, en la mayoría de los casos, es voluntaria. Un aspecto que se reitera es que finaliza con un producto que es de uso común, donde la propiedad intelectual es compartida por todos los miembros de la organización. Cabe señalar que los productos son «propiedad de la empresa» y, en raras ocasiones, son difundidos a otras organizaciones. Observamos también que tienen una duración variable dependiendo de la necesidad y del producto que es necesario generar. Las personas que participan gestionan su tiempo con la convicción de que su intervención es importante para el colectivo.

Las CoP tienen una utilidad distinta dependiendo de las finalidades que se hayan establecido. Es decir, identificamos que en una misma empresa se pueden crear diferentes iniciativas. A saber:

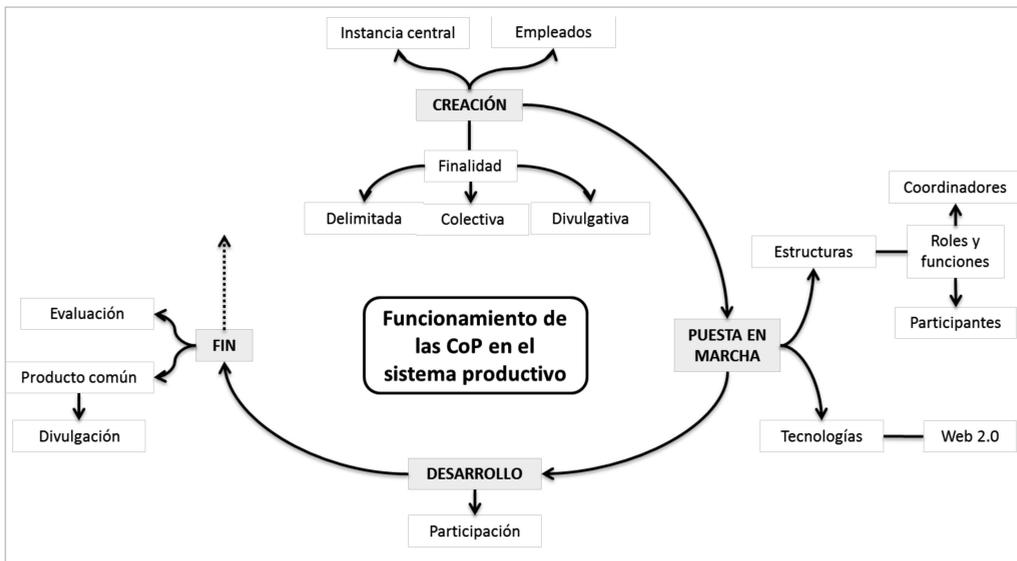
- i. es delimitada, porque corresponde a un área especializada;

ii. es colectiva, porque se intercambia información entre empleados de diversas áreas y,

iii. es divulgativa, porque se dan a conocer los servicios de la empresa a clientes y socios.

En relación a la parte técnica, identificamos que todas utilizan plataformas o entornos virtuales de trabajo creados a medida que integran diversas herramientas de la web 2.0 (foros, blogs, chats, wikis, etc.). Se utilizan para el intercambio de conocimiento y la generación de productos, que se dan a conocer a través de las bibliotecas virtuales, *newsletters*, noticias publicadas en el portal empresarial, entre otros. Algunas contemplan también la celebración de encuentros presenciales como complemento al trabajo virtual.

Gráfica 3. Funcionamiento de las CoP en el sistema productivo.



Cabe destacar que la creación del entorno virtual supone una importante inversión de recursos para poner en marcha la CoP. Sin embargo, ésta se recupera a medio y largo plazo a través de la generación de conocimiento y el aprovechamiento de los recursos intangibles, que hoy por hoy, se han convertido en un gran valor para las empresas.

Un elemento más que las caracteriza, son las reuniones periódicas. Los coordinadores o grupos impulsores se reúnen sistemáticamente con la finalidad de analizar el

funcionamiento, las estrategias de trabajo, consensuar las actividades y delimitar los roles y las responsabilidades de los integrantes de las CoP. Además de los productos que se van obteniendo durante el tiempo de duración de la CoP, se realizan sesiones de evaluación procesual cada cierto tiempo y, para profundizar en los resultados, se aplican instrumentos de evaluación como encuestas, entrevistas, valoraciones *online*, entre otros. En algunos casos, se observa que se han creado indicadores de eficiencia y eficacia que permiten a la empresa conocer los beneficios de este tipo de estrategias.

Los roles y funciones que desempeñan los coordinadores y participantes, son consensuados y valorados por las propias personas participantes de la CoP, aspecto que fortalece la organización y crea un sentimiento de pertenencia al colectivo profesional. También se ha identificado la posibilidad de crear nuevas estructuras independientes de las relaciones formales y prescritas que existen en las empresas.

C. Productos

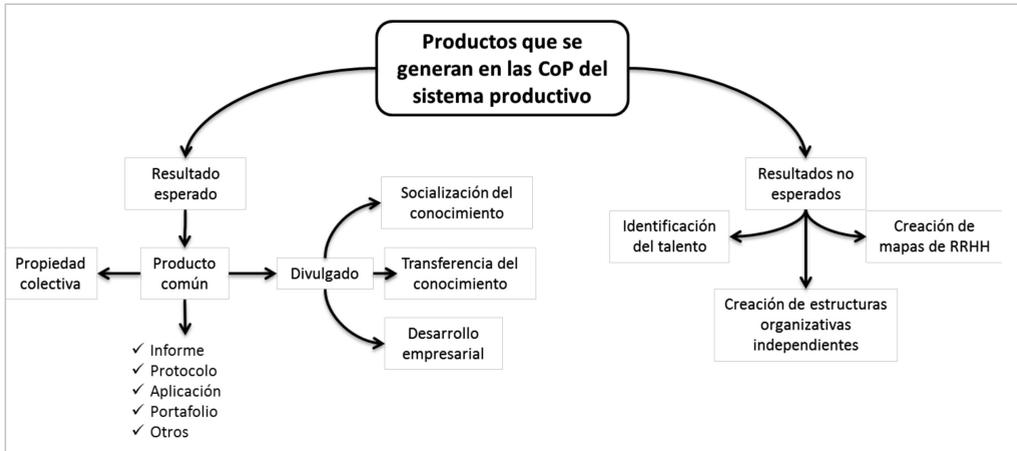
Los productos son variados y dependen del objetivo de la CoP. Se concretan en informes, protocolos, aplicaciones diversas, portafolios u otros, que responden a una necesidad y que se dan a conocer a todos aquellos empleados que los deban tomar en consideración para mejorar su desempeño diario e incidir en el desarrollo de la empresa. La propiedad es colectiva y tienen como fin último satisfacer las necesidades de la organización, resolver una problemática específica o especializarse en temas concretos. Generalmente, los resultados son validados por los coordinadores de la CoP y por sus integrantes. La razón es muy sencilla, por ejemplo, si se diseñan protocolos han de servir, no sólo a una parte del grupo participante, sino a todas las personas que trabajan en la empresa o para el colectivo profesional que comparte la misma preocupación. Es, en síntesis, una construcción social del conocimiento.

Los productos que son generados dentro de las CoP son difundidos y tienen el objetivo de socializar el conocimiento del colectivo participante. La posibilidad de transferir los aprendizajes y los resultados ha permitido, en varios de los casos analizados, impulsar el desarrollo de las propias empresas.

Asimismo, se identificó que, en ocasiones, algunos resultados emergen del propio proceso de desarrollo de la CoP: ha salido a relucir el talento de las personas, se han creado mapas de recursos humanos o se han definido nuevas estructuras organizativas.

La gráfica 4 sintetiza las ideas anteriores, resaltando que los productos permiten socializar y transferir el conocimiento, contribuir al desarrollo de la empresa y definir nuevas formas de organización y funcionamiento de las distintas áreas y departamentos de la empresa.

Gráfica 4. Productos que se generan en las CoP del sistema productivo.



D. Reconocimiento

Un último grupo de aspectos en común de las experiencias analizadas, es que todas reconocen la participación en las CoP. Si bien es cierto que dicho reconocimiento no es por la vía formal²⁵. Por ejemplo, identificamos un caso donde la empresa creó un sistema en el que a cada participante se le reconoce mediante una certificación interna. En algunos casos se contempla un sistema de incentivos económicos para los líderes y gestores de la CoP, pero en la mayoría se reconoce la participación en la CoP con invitaciones a congresos, jornadas, asistencia a cursos de formación, publicaciones, etc.

Aunque no existe un reconocimiento formal mediante una retribución económica, sí se contempla el reconocimiento a las aportaciones de los empleados. Utilizan por ejemplo, la comunicación a los responsables de la empresa de la participación del personal en la CoP. En otros casos, se incentiva a través de la publicación de artículos en la intranet o en la *newsletter* corporativa. En síntesis se reconoce la participación en la CoP, se reconoce la calidad de las aportaciones y de los aprendizajes adquiridos y, en algunos casos, se reconoce como formación interna.

(25) Entendida como el reconocimiento por alguna institución de formación especializada, ya sea de la Administración educativa o alguna institución dedicada a la formación.

8.5. A MODO DE CIERRE

Para concluir este capítulo, se destacan algunos aprendizajes derivados del estudio y el análisis de las CoP en el sector empresarial.

A. Aspectos positivos

Se valora muy positivamente el esfuerzo realizado por las empresas en cuanto a la participación y la gestión del conocimiento colectivo a través de la conformación de CoP. Esta estrategia potencia el talento de los empleados y promueve el sentimiento de pertenencia con la empresa.

Se considera apropiado que sean los empleados los que asuman la responsabilidad de conformarse como un grupo con necesidades profesionales compartidas que se atienden a través del trabajo colectivo y colaborativo.

Se valora muy positivamente el hecho de que la planificación de las CoP tenga una duración determinada. Ello permite que los productos no se eternicen y que las personas participantes, vean productos derivados de su trabajo lo que, a nuestro juicio, incide en la motivación individual y colectiva.

Se reconoce que la participación en CoP ayuda a realizar un menor gasto en formación. El uso de la web 2.0 o plataformas digitales concentran gran parte de los insumos para la capacitación.

La difusión de los resultados y productos se observa como un aspecto positivo que permite reconocer el valor que tiene esta estrategia de desarrollo organizativo.

El uso de las CoP en el sector empresarial permite evitar la repetición de ideas y duplicar trabajos, a través de la documentación y diseminación de protocolos, buenas prácticas u otros. La creación de espacios *ad hoc* es clave para poder concentrar todo el conocimiento generado.

Un aspecto más que vale la pena resaltar es que la participación en las CoP permite romper barreras, crear nuevas estructuras no jerárquicas, establecer áreas de negocios y, sobre todo, romper con limitaciones como el tiempo y el espacio.

B. Aspectos a considerar

Las empresas son reacias a compartir y difundir sus modelos de CGC y de CoP. La información que generan se ve como un recurso de gran valor que repercute en beneficio de la empresa. El sector empresarial es muy reservado y es difícil acceder a los

mecanismos de trabajo de las CoP porque, posiblemente, ello les hace más competitivos. Además, a pesar de que se reconoce la importancia de compartir conocimiento, los productos generados en este tipo de comunidades no son de uso público.

Aunque hay experiencias documentadas en varias multinacionales, es un modelo poco utilizado por las Pyme. Éstas se beneficiarían de utilizar este modelo de trabajo, por el bajo coste de su puesta en marcha en comparación con las infinitas posibilidades que las CoP ofrecen para la CGC.

Sería conveniente que las personas participantes dispusiesen de tiempo (dentro del propio horario) para participar en las comunidades. En su mayoría tiene que utilizar su tiempo personal para cumplir con las exigencias de esta estrategia de desarrollo organizativo.

El uso de la CoP supone crear nuevas estructuras y establecer nuevos roles y funciones para los participantes, siendo conveniente cuidarlos. Es decir, todas las personas que trabajan en la empresa ya tienen actividades asignadas y, si no se atiende el proceso de sensibilización e información sobre los beneficios de esta estrategia, puede ser vista como una tarea adicional que resta tiempo a la planificación personal.

Una vez analizadas las CoP, surgen una serie de preguntas que convendría tener en cuenta: ¿cómo sostenerlas en el tiempo?, ¿qué es lo que hará posible que perduren este tipo de estrategias de desarrollo organizativo?, ¿qué implicaciones se derivan para las empresas y para las personas que ahí trabajan?, ¿cómo reconocer las competencias profesionales desarrolladas? Estas y otras preguntas quedan a disposición de los lectores con la finalidad de seguir reflexionando sobre la importancia de la creación de CoP en los tiempos actuales.

9.
**El reconocimiento, evaluación y acreditación del
aprendizaje no formal e informal en España**

Miren Fernández-De-Álava

9.1. INTRODUCCIÓN

En España, el paro registrado al finalizar enero de 2014 es de 4.814.435, ascendiendo en 132.055 con respecto a diciembre de 2013 y descendiendo en 16.343 con respecto a enero de 2013 (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2014). Según esta misma fuente, y situándonos de nuevo en enero de 2014, el orden de mayor número de parados por sectores económicos es el siguiente: servicios, con 3.071.282; construcción, con 649.211; industria, con 512.531; sin empleo anterior, con 373.237; y agricultura, con 208.174.

En comparación con diciembre de 2013, tanto el desempleo masculino como el femenino se incrementan, situándose en 2.337.410 (1,86%) y 2.477.025 (2,93%), respectivamente. Lo mismo ocurre con los parados menores y mayores de 25. No obstante, y tomando como referencia enero de 2013, las tasas de paro masculinas y femeninas se reducen en 135.400 (-5,48%) y 30.923 (-1,23%).

Por lo que respecta a las cifras de desempleo por comunidades autónomas (CCAA), 16 ven aumentar sus tasas, a pesar de Andalucía (26.073), Comunidad Valenciana (12.163) y Madrid (11.790) encabezan la lista. Desglosado por provincias, los registros son los siguientes: Madrid, 11.790; Sevilla, 7.585; y Valencia, 11.790 (íbid.). En la primera CCAA se encuentra el caso que se expone a continuación.

Pedro es un padre de familia andaluz que tiene 50 años y que, hasta la fecha, trabajaba como ganadero ecológico: profesión que tiene por objetivo ofrecer alimentos de origen animal de calidad sanitaria, nutritiva y organoléptica, a través de (1) la conservación del medio y del entorno natural, manteniendo el medio físico y la atmósfera

sin contaminación, la fertilidad natural del suelo y la biodiversidad; (2) el bienestar y protección de los animales; y (3) la eliminación del empleo sistemático de sustancias químicas de síntesis en el proceso productivo (García y Banda, 2006).

Empezó a trabajar junto con su padre a los 13 años como ganadero, a pesar de que posteriormente se inició en la ganadería ecológica observando sus técnicas de manejo a personas con trayectoria, preguntando cuando tenía dudas y adaptando lo aprendido a su práctica profesional. De este modo, consiguió ir adquiriendo tareas de mayor responsabilidad hasta el punto de ocupar el cargo de jefe de ventas. Es decir, la dirección de la empresa consideró que tenía unas competencias profesionales y unas capacidades de liderazgo analítico y decisorio adecuadas para asumir el mismo.

Sin embargo, y en la actualidad, Pedro forma parte de los 208.174 parados en el sector de la agricultura. Como tantos otros profesionales, Pedro se ha formado informalmente y a través de la experiencia laboral, y no mediante los sistemas de formación reglados y formales. A pesar de que saber y dominar la producción y manejo animal, y la implantación, mantenimiento, aprovechamiento y recolección de cultivos —funciones de la ganadería ecológica— y la planificación, organización, selección, formación, motivación y control —funciones del jefe de ventas—, no posee un título que lo reconozca y lo acredite.

A fin de ver reconocida su cualificación profesional, Pedro debe seguir un procedimiento de 3 fases: (a) asesoramiento; (b) evaluación de la competencia profesional; y (c) acreditación y registro de la competencia profesional. En caso de que en la fase b no se completen las cualificaciones contempladas en el título de formación profesional o en el certificado de profesionalidad correspondiente, en la c se le otorga una acreditación parcial acumulable. De este modo, Pedro podrá continuar con la formación que le falte para obtener dicho título o certificado.

A continuación, se profundiza sobre la implantación de las actuaciones dirigidas a reconocer, evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante vías no formales y/o la experiencia profesional en Europa y en España. Asimismo, se describe el proceso de las tres fases a seguir en el procedimiento para el reconocimiento de dichas competencias y se incluyen los beneficios personales, organizativos y sociales que se obtienen tras el mismo.

9.2. ANTECEDENTES EUROPEOS

A raíz del Consejo Europeo de Lisboa (2000), que determina el aprendizaje a lo largo de la vida como un aspecto esencial en la sociedad del conocimiento, la Comisión

de las Comunidades Europeas (2000) publica un documento de trabajo, denominado «Memorándum sobre el aprendizaje permanente», en el que propone 6 mensajes clave, necesarios si se desea impulsar un marco de aprendizaje permanente.

Concretamente, el mensaje clave número 4 dirige la mirada hacia la consideración y la valoración del aprendizaje no formal e informal, y de sus resultados. Para ello, insta a diseñar sistemas de reconocimiento y certificación de los conocimientos, aptitudes y experiencias que las personas hayan adquirido —independientemente del contexto y de la vía—, y que estos tengan validez en los ámbitos educativos y organizativos.

Un año más tarde, la Comisión de las Comunidades Europeas (2001) emite una comunicación, «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente», que sigue la misma línea. En ella, solicita al sector formal que reconozca y valore el aprendizaje no formal e informal, y, consecuentemente, la transferencia y la validez de sus certificados. Según la Comisión, a través de dicha iniciativa se concede un reconocimiento al valor intrínseco de todas las vías de aprendizaje y se promueve que las personas continúen aprendiendo.

La Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente señala que la prioridad es otorgar una validez y un reconocimiento efectivo a las cualificaciones obtenidas formal, no formal e informalmente entre países y sector educativos, mediante una mayor transparencia y garantía de calidad. A fin de perpetuarlo, solicita a los Estados Miembros que promuevan y ejecuten acciones dirigidas a validar dichos resultados de aprendizaje, y que establezcan puentes entre las tres vías de aprendizaje; y a la Comisión que cree un banco de buenas prácticas para el intercambio de experiencias exitosas de aprendizaje formal, no formal e informal.

En vistas de la solicitud de instrumentos para mejorar la transparencia de las titulaciones y cualificaciones, se adopta la Decisión n.º 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias y la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales.

Así, mientras la primera tiene por objeto crear el *Europass*: un expediente ordenado y personal de documentos, que es voluntario y que sirve para dar a conocer las cualificaciones y competencias en toda Europa (artículo 1); la segunda reconoce, para el acceso a una profesión regulada o su ejercicio, las cualificaciones profesionales adquiridas en cualquier Estado Miembro. Es decir, que toda persona que posea unas determinadas cualificaciones profesionales podrá ejercer en esa misma profesión.

Posteriormente, y en 2008, se emite la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. De conformidad con lo anteriormente expuesto, esta Recomendación es un avance más en la (a) modernización de los sistemas educativos y formativos; (b) correspondencia entre educación, formación y empleo; (c) conexión entre aprendizaje formal, no formal e informal; y (d) validación de las competencias adquiridas mediante la experiencia profesional.

Resulta oportuno señalar que la misma no sustituye ni determina los sistemas de cualificaciones nacionales ya que el Marco Europeo de Cualificaciones no tiene por objetivo describir cualificaciones específicas y competencias individuales. Únicamente recoge las cualificaciones correspondientes a su nivel mediante los respectivos sistemas nacionales de cualificaciones.

Finalmente, y por lo que respecta a la Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, ésta fija 2018 como fecha límite para el establecimiento de disposiciones que validen el aprendizaje no formal e informal. Así, dichas disposiciones deben incluir —separada o conjuntamente— las siguientes 4 actuaciones: (a) determinación; (b) documentación; (c) evaluación; y (d) certificación de las competencias adquiridas mediante vías no formales o informales.

9.3. ANTECEDENTES ESPAÑOLES

La necesidad de diseñar instrumentos para reconocer, evaluar y acreditar las competencias adquiridas mediante vías no formales y la experiencia profesional conduce a la creación del Instituto Nacional de las Cualificaciones mediante el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo (BOE núm. 64 de 16/3/1999).

Este órgano, vinculado al Consejo General de Formación Profesional, tiene, entre otras funciones (artículo 2), la de: (a) determinar y gestionar el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales (SNCP); (b) fijar los requisitos y características de las cualificaciones profesionales para su inclusión en el SNCP; (c) establecer una metodología de partida para la identificación de competencias profesionales y un modelo que adquiera una cualificación profesional para su inclusión en el SNCP; (d) proponer un sistema de acreditación y reconocimiento profesional; (e) decretar el método para que las Agencias o Institutos de Cualificaciones de las CCAA (véase Tabla 1) tengan responsabilidad en la definición del Catálogo de Cualificaciones Profesionales y en la actualización de las demandas sectoriales; (f) resolver criterios que regulen los métodos observables en la evaluación de las competencias profesionales y en la acreditación;

(g) instituir y actualizar modalidades de acreditación de competencias profesionales del SNCP; (h) mejorar el diseño y contenido de los certificados de profesionalidad a fin de facilitar la homologación y correspondencia entre contenidos y unidades de competencia (UC) asociadas a módulos de títulos profesionales de la formación profesional reglada inicial; e (i) manifestar otras acciones de formación continua que pueden ser certificadas e integradas —jurídica y operativamente— en el Sistema de Certificados Profesionales, en relación al SNCP.

Años más tarde, se aprueba la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE núm. 147 de 20/6/2002), con el objetivo de (1) constituir el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCFP); (2) establecer los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad como ofertas formativas —oficiales y válidas en toda España, y expedidas por Administraciones competentes— del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP); y (3) adaptar —por parte de las Administraciones públicas— las ofertas de formación. Concretamente aquellas que están dirigidas a personas en riesgo de exclusión social y que apoyen su inserción laboral, ya que el reconocimiento de las competencias adquiridas mediante dichas ofertas puede motivar futuros aprendizajes.

Tomando como punto de partida el concepto técnico de cualificación profesional —«conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal, y que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación» (íbid., bajo la rúbrica de «exposición de motivos»)— el SNCFP gira toda su regulación en base al mismo. Tal y como establece el artículo 2, el SNCFP es el conjunto de instrumentos y acciones indispensables para impulsar y desarrollar (a) la integración de las ofertas formativas profesionales, a través del CNCP; y (b) la evaluación y acreditación de sus respectivas competencias profesionales, a fin de que las personas mejoren profesional y sociales, y de que el sistema productivo cubra sus necesidades.

El CNCP se ve regulado, posteriormente, a través del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre (BOE núm. 223 de 17/9/2003). Con validez y aplicación a lo largo de todo el territorio nacional, el CNCP es el instrumento del SNCFP que coloca las cualificaciones profesionales —que pueden ser reconocidas y acreditadas— de acuerdo con la conveniencia entre las competencias y la actividad laboral (artículo 2).

La regulación de la obtención de los certificados de profesionalidad se fija mediante el Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre (BOE núm. 302 de 18/12/2003)²⁶. Entendidos como mecanismos de acreditación de las competencias profesionales adquiridas vía formación profesional ocupacional y continua; programas de formación y empleo; contratos de aprendizaje; experiencia laboral y/o procesos no formales, son oficiales y válidos en toda España y definen las competencias profesionales propias de las ocupaciones y contenidos formativos asociados a las mismas (artículo 1, bajo la rúbrica «finalidad del certificado de profesionalidad»).

Para acceder a su obtención (artículo 5), la persona candidata debe haber adquirido —independientemente de la vía— todas o parte de las competencias profesionales características del perfil de ocupación al que está aplicando.

En esta línea de establecimiento de estructuras, se aprueba el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE núm. 3 de 3/1/2007)²⁷. En él se decreta la distribución de los títulos de formación profesional, tomando como referencia (a) el CNCP; (b) las directrices de la Unión Europea; y (c) los aspectos de interés social. Más concretamente, los títulos de formación profesional se ordenan en familias profesionales y las enseñanzas que conducen a la obtención de los mismos en ciclos formativos; y en módulos profesionales asociados (o no) a UC del CNCP.

Asimismo, el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre tiene por objetivo brindar a las personas adultas la posibilidad de mejorar su cualificación profesional a través del establecimiento de puentes entre su trabajo, sus responsabilidades personales y su formación permanente a lo largo de la vida.

En 2008, la regulación de los certificados de profesionalidad tiene lugar a través del Real Decreto 34/2008, de 18 de enero (BOE núm. 27 de 31/1/2008), con el objetivo de (artículo 3): (1) acreditar las cualificaciones profesionales; (2) facilitar el aprendizaje permanente; (3) favorecer, a nivel nacional y europeo, la transparencia del mercado de trabajo; (4) ordenar la oferta formativa de formación profesional (FP) vinculada al CNCP; (5) contribuir a la calidad de la FP y (6) ayudar en la fusión de las diferentes ofertas de FP del al CNCP.

(26) Disposición derogada. Vigente hasta el 1 de febrero de 2008, fecha de entrada en vigor del Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad.

(27) Disposición derogada. Vigente hasta el 31 de julio de 2011, fecha de entrada en vigor del Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo.

Ante este nuevo marco normativo, el Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las nuevas competencias adquiridas por la experiencia laboral (BOE núm. 205 de 25/8/2009) introduce una nueva ordenación general de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo. En la misma, tal y como se recoge en los artículos 43.2 y 4.3 («oferta para completar un ciclo formativo de formación profesional»), se señala que las Administraciones educativas deben, por un lado, impulsar, en aquellas personas que han evaluado y acreditado sus competencias adquiridas laboralmente, la culminación de su formación en forma de título de formación profesional; y, por el otro, informar sobre las ofertas de módulos profesionales —presenciales o virtuales— que conducen a obtener el citado título.

Posteriormente, y derogando lo dispuesto en el Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, entra en vigor el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio (BOE núm. 182 de 30/7/2011). Bajo consulta de las CCAA, se introducen novedades como (a) «la integración en la ordenación de la formación profesional de los módulos profesionales de los Programas de Cualificación Profesional Inicial»; (b) «los cursos de especialización de los ciclos formativos»; (c) «la ampliación de las posibilidades de acceder a los diferentes niveles de formación profesional»; y (d) «la flexibilización de la oferta formativa para garantizar una mejora adaptación a las demandas de entorno socioeconómico» (íbid., exposición de motivos).

Paralelamente, este Real Decreto dispone una red de centros de formación profesional (capítulo II); enseñanzas de formación profesional a distancia (capítulo IV); información y orientación profesional en la formación profesional del sistema educativo (título VI); y una colaboración entre la formación profesional de grado superior, las empresas y la universidad (disposición adicional primera).

Finalmente, y en cumplimiento del Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Entre sus tres órganos está la Dirección General de Formación Profesional, a la cual le corresponde (artículo 7, letras j, k y m) el diseño y desarrollo de medidas —en enseñanza reglada y no reglada— orientadoras del aprendizaje a lo largo de la vida; la elaboración y la actualización del CNCP y del catálogo modular de formación profesional; y la elaboración de los instrumentos necesarios para evaluar y acreditar las competencias adquiridas mediante vías no formales y/o la experiencia profesional.

Cuadro 1. Institutos, agencias o centros de cualificación en España.
Fuente: Elaboración propia

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Instituto, agencia o centro de cualificación	Decreto de creación
Andalucía	Instituto Andaluz de las Cualificaciones Profesionales	Decreto 1/2003, de 7 de enero, por el que se crea el Instituto Andaluz de Cualificaciones Profesionales (BOJA núm. 29 de 12/2/2003)
Aragón	Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón	Decreto 26/2005, de 8 de febrero, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la Agencia de las Cualificaciones Profesionales de Aragón (BOA núm. 24 de 23/2/2005)
Baleares	Instituto de las Cualificaciones Profesionales de las Islas Baleares	Decreto 104/2001 de 20 de julio, de creación del Instituto de las Cualificaciones Profesionales de las Illes Balears (BOIB núm. 91 de 31/7/2001)
Canarias	Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales	Decreto 43/2003, de 7 de abril, por el que se crea y regula el Instituto Canario de las Cualificaciones Profesionales (BOC núm. 80 de 28/4/2003)
Cantabria	Comisión Interdepartamental del Reconocimiento de las Competencias Profesionales	Decreto 46/2010, de 19 de julio, por el que se crea y regula la Comisión Interdepartamental del Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral y otras Vías no Formales de Formación en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC núm. 155 de 12/8/2010)
Castilla y León	Servicio de las Cualificaciones y Acreditación de la Competencia Profesional	Orden EDU/1103/2003, de 28 de agosto, por la que se desarrolla la Estructura Orgánica de los Servicios Centrales de la Consejería de Educación (BOCYL núm. 170 de 3 de septiembre de 2003).
Cataluña	Instituto Catalán de las Cualificaciones Profesionales (ICQP)	Decreto 176/2003, de 8 de julio, de Creación del Instituto Catalán de las Cualificaciones Profesionales (DOGC número 3935 de 29/07/2003)

Comunidad Valenciana	Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales (IVQP)	Decreto 92/2005, de 13 de mayo, del Consell de la Generalitat, por el que crea y regula el Instituto Valenciano de Cualificaciones Profesionales (Diari Oficial de la Comunitat Valenciana núm. 5008, de 18/05/2005)
Extremadura	Instituto Extremeño de las Cualificaciones y Acreditaciones (SEXPE)	Decreto 26/2009, de 27 de febrero, por el que se aprueban los estatutos del Servicio Extremeño Público de Empleo (SEXPE) (DOE núm. 44 de 5/03/2009)
Galicia	Instituto Gallego de las Cualificaciones	Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG núm. 73 de 19/04/1999)
La Rioja	Departamento de Cualificaciones de La Rioja	Decreto 127/2003, de 26 de diciembre, por el que se aprueban los estatutos del Servicio Riojano de Empleo (BOR núm. 160 de 30/12/2003)
Madrid	Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid (IRCUAL)	Decreto 55/2006, de 22 de junio, del Consejo de Gobierno por el que se crea el Instituto Regional de las Cualificaciones (B.O.C.M. núm. 154 de 30/06/2006)
Murcia	Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (ICUAM)	Decreto 311/2007, de 5 de octubre, por el que se crea el Instituto de las Cualificaciones de la Región de Murcia (Boletín Oficial de la Región de Murcia núm. 241 de 18/10/2007)
Navarra	Instituto Navarro de las Cualificaciones	DECRETO FORAL 104/2002, de 20 de mayo, por el que se regula la Sección denominada «Instituto Navarro de las Cualificaciones» (B.O. de Navarra núm. 74 de 19/06/2002)
País Vasco	Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional	Decreto 119/1998, de 23 de junio, por el que se crea el Instituto Vasco de Cualificaciones y Formación Profesional (BOPV núm. 130 de 13/07/1998)
	Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional	Decreto 62/2001, de 3 de abril, por el que se crea la Agencia Vasca para la Evaluación de la Competencia y la Calidad de la Formación Profesional (BOPV núm. 79 de 26 de abril de 2001)

9.4. EL RECONOCIMIENTO, EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL²⁸

A continuación se retoma y profundiza sobre aspectos que resultan de interés para la completa comprensión del apartado precedente y posterior al presente. Los mismos son: competencia, cualificación profesional, UC, módulo formativo, dossier de competencias, títulos de formación profesional y certificados de profesionalidad.

En primer lugar, y tal y como queda reflejado en la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional por competencia se entiende el «conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal, y que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación» y por cualificación profesional el «conjunto de competencias con significación para el empleo, adquiridas a través de un proceso formativo formal e incluso no formal que son objeto de los correspondientes procedimientos de evaluación y acreditación».

Así, y dependiendo de la situación en la que se encuentre el mercado laboral y, consecuentemente, de las cualificaciones que exija, se anuncian ofertas públicas de formación profesional, en la que se exigen mayores evidencias en tecnologías de la información y la comunicación, en lenguas de la Unión Europea y en prevención de riesgos laborales.

Las cualificaciones profesionales del CNCP se estructuran en UC —conjunto mínimo de competencias profesionales que pueden ser reconocidas, evaluadas y acreditadas parcialmente— y cada UC está asociada a un módulo formativo (MF), que recoge la siguiente información: título del MF; nivel; código; asociación a la UC; horas de duración; capacidades y criterios de evaluación; capacidades cuya adquisición debe ser completada en un entorno real de trabajo; contenidos; y requisitos básicos del contexto formativo.

A su vez, las cualificaciones profesionales del CNCP se ordenan por niveles y por familias profesionales; 5 y 26, respectivamente. Atendiendo a «la competencia profesional requerida por las actividades productivas con arreglo a criterios de conocimientos, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad, entre otros, de la actividad a desarrollar» (artículo 4 del Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre), la definición según criterios de los 5 niveles son (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, p. 4):

(28) <http://www.icuam.es/web/guest/publicaciones1>

- *Nivel 1 (N1)*: Competencia en un conjunto reducido de actividades simples, dentro de procesos normalizados, siendo los conocimientos teóricos y las capacidades prácticas a aplicar limitados.

- *Nivel 2 (N2)*: Competencia en un conjunto de actividades profesionales bien determinadas con la capacidad de utilizar instrumentos y técnicas propias, que concierne principalmente a un trabajo de ejecución que puede ser autónomo en el límite de dichas técnicas. Requiere conocimientos de los fundamentos técnicos y científicos de su actividad y capacidad de comprensión y aplicación del proceso.

- *Nivel 3 (N3)*: Competencia en un conjunto de actividades profesionales que requieren el dominio de diversas técnicas y puede ser ejecutado de forma autónoma. Comporta responsabilidad de coordinación y supervisión de trabajo técnico y especializado. Exige la comprensión de los fundamentos técnicos y científicos de las actividades y la evaluación de los factores del proceso y de sus repercusiones económicas.

- *Nivel 4 (N4)*: Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales complejas realizadas en una gran variedad de contextos que requieren conjugar variables de tipo técnico, científico, económico u organizativo para planificar acciones, definir o desarrollar proyectos, procesos, productos o servicios.

- *Nivel 5 (N5)*: Competencia en un amplio conjunto de actividades profesionales de gran complejidad, realizadas en diversos contenidos, a menudo, impredecibles, que implica planificar acciones o idear productos procesos o servicios. Gran autonomía personal. Responsabilidad frecuente en la asignación de recursos, en el análisis, diagnóstico, diseño, planificación, ejecución y evaluación.

Asimismo, y referente a las familias profesionales, las 26 —ordenadas alfabéticamente— son: (1) actividades físicas y deportivas; (2) administración y gestión; (3) agraria; (4) artes gráficas; (5) artes y artesanías; (6) comercio y marketing; (7) edificación y obra civil; (8) electricidad y electrónica; (9) energía y agua; (10) fabricación mecánica; (11) hostelería y turismo; (12) imagen personal; (13) imagen y sonido; (14) industrias alimentarias; (15) industrias Extractivas; (16) informática y comunicaciones; (17) instalación y mantenimiento; (18) madera, mueble y corcho; (19) marítimopesquera; (20) química; (21) sanidad; (22) seguridad y medio ambiente; (23) servicios socioculturales y a la comunidad; (24) textil, confección y piel; (25) transporte y mantenimiento de vehículos; y (26) vidrio y cerámica.

Por lo que respecta al dossier de competencias, éste queda definido como un informe que recoge toda la información profesional de la persona candidata. El objetivo es evidenciar, en formato pruebas, certificados, etc. y en orden sistemático, todas las competencias profesionales adquiridas a lo largo del procedimiento. Cabe la posibilidad

de adjuntar a dicho dossier otros documentos —susceptibles— que pueden tenerse en cuenta en la evaluación.

Por último, las UC reconocidas y validadas dan lugar al título de formación profesional y al certificado de profesionalidad. Constituyendo ambas las ofertas de formación profesional referidas al CNCP, y con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con el primero se responde a los perfiles profesionales que necesita el sistema productivo para cubrir sus necesidades. De este modo, es un instrumento para «acreditar las cualificaciones y competencias propias y asegurar un nivel de formación, incluyendo competencias profesionales, personales y sociales para favorecer la competitividad, la empleabilidad y la cohesión social» (artículo 4, bajo la rúbrica de «Títulos de formación profesional», del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre).

Con el segundo, se entiende el instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones oficiales del CNCP que (a) capacita a las personas candidatas para ejercer profesionalmente y (b) que establece la formación necesaria para su adquisición. De este modo, da forma al perfil profesional, es decir, a la totalidad de competencias profesionales identificadas, reconocidas y valoradas en el sistema productivo y laboral (artículo 2, bajo el título de «Los certificados de profesionalidad», del Real Decreto 34/2008, de 18 de enero).

9.5. LAS TRES ETAPAS: ASESORAMIENTO, EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA Y ACREDITACIÓN Y REGISTRO DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL

En primer lugar, Pedro puede optar al reconocimiento, evaluación y acreditación de sus competencias adquiridas mediante vías no formales y/o la experiencia profesional porque posee la nacionalidad española, porque tiene más de 18 (N1) y 20 años (N2 y N3) y porque tiene una experiencia laboral —en los últimos 10 años, en 3 ha trabajado 2.000 horas— vinculada con las competencias profesionales que quiere acreditar. Para ello, debe Pedro acceder previamente al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (<http://goo.gl/dTnj1>) e identificar que su familia profesional es la agraria, siendo su cualificación profesional la de ganadería ecológica (N2) (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Familia profesional agraria, sus cualificaciones profesionales y niveles de cualificación. Fuente: Elaboración propia

Familia profesional	Cualificaciones profesionales	Niveles de cualificación		
		N1	N2	N3
Agraria	Actividades auxiliares en agricultura	x		
	Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	x		
	Actividades auxiliares en ganadería	x		
	Actividades auxiliares en floristería	x		
	Actividades auxiliares en aprovechamientos forestales	x		
	Actividades auxiliares en conservación y mejora de montes	x		
	Actividades de floristería		x	
	Agricultura ecológica		x	
	Apicultura		x	
	Aprovechamientos forestales		x	
	Cuidados de animales salvajes, zoológicos y acuarios		x	
	Cuidados y manejo del caballo		x	
	Cultivos herbáceos		x	
	Doma básica del caballo		x	
	Fruticultura		x	
	Ganadería ecológica		x	
	Horticultura y floricultura		x	
	Horticultura y floricultura		x	
	Instalación y mantenimiento de jardines y zonas verdes		x	
	Manejo y mantenimiento de maquinaria agraria		x	
	Mantenimiento y mejora del hábitat cinegético-piscícola		x	
	Producción avícola y cunícula intensiva		x	
	Producción de animales cinegéticos		x	
	Producción de semillas y plantas en vivero		x	
	Producción intensiva de rumiantes		x	
	Producción porcina intensiva		x	
	Producción y recolección de setas y trufas		x	
Replantaciones forestales y tratamientos silvícolas		x		
Tratamientos agroquímicos y biológicos		x		

Arte floral y gestión de las actividades de floristería			x
Asistencia a la gestión y control sanitario de animales de granja y producción			x
Asistencia en los controles sanitarios oficiales en mataderos, establecimientos de manipulación de caza y salas de despiece			
Cría de caballos			x
Gestión de aprovechamientos forestales			x
Gestión de los aprovechamientos cinegético-piscícolas			x
Gestión de la instalación y mantenimiento de céspedes en campos deportivos			x
Gestión de la producción agrícola			x
Gestión de la producción ganadera			x
Gestión de la producción y recolección de setas y trufas			x
Gestión de la producción de semillas y plantas en vivero.			x
Gestión de la producción y recolección de setas y trufas			x
Gestión de repoblaciones forestales y de tratamientos selvícolas			x
Gestión y mantenimiento de árboles y palmeras ornamentales			x
Herrado de equinos			x
Jardinería y restauración del paisaje			x
Realización de procedimientos experimentales con animales para investigación y otros fines científicos			x

Si Pedro consulta la cualificación completa de la ganadería ecológica (<http://goo.gl/SRkaqb>) localiza 5 UC con sus respectivos 5 MF. Por ejemplo, el MF 1 —preparación del terreno e implantación de pastos y cultivos ecológicos— está asociado a la UC 1 —preparar el terreno e implantar pastos y cultivos herbáceos en explotaciones ganaderas ecológicas—. Una vez leído con detenimiento dicho documento, Pedro debe decidir en qué UC se inscribirá en función de su experiencia profesional, que posteriormente deberá acreditar a través de documentación.

Reunidos los requisitos previos, y una vez inscrito y admitido en la convocatoria del Instituto Andaluz de las Cualificaciones Profesionales (véase tabla 1), Pedro accede a la fase de asesoramiento. En ella, debe identificar las competencias profesionales que desea solicitar para su acreditación. Para ello, cuenta con el soporte de un asesor que le guiará en la cumplimentación de un cuestionario de autoevaluación; en la recopilación de los documentos acreditativos de su experiencia laboral; en la descripción de su

historial profesional y formativo; en la identificación y clarificación de otros aspectos profesionales; y en la organización de toda la información profesional incluida en el Dossier de Competencias (Ministerio de Educación, s.f.).

Al finalizar esta fase, el asesor de Pedro redacta un informe para la Comisión de Evaluación en el que incluye las competencias profesionales que considera están lo suficientemente justificadas con respecto a la UC a la que Pedro se ha inscrito. Asimismo, estima si se debe proseguir con el proceso y acceder a la siguiente fase: la de evaluación.

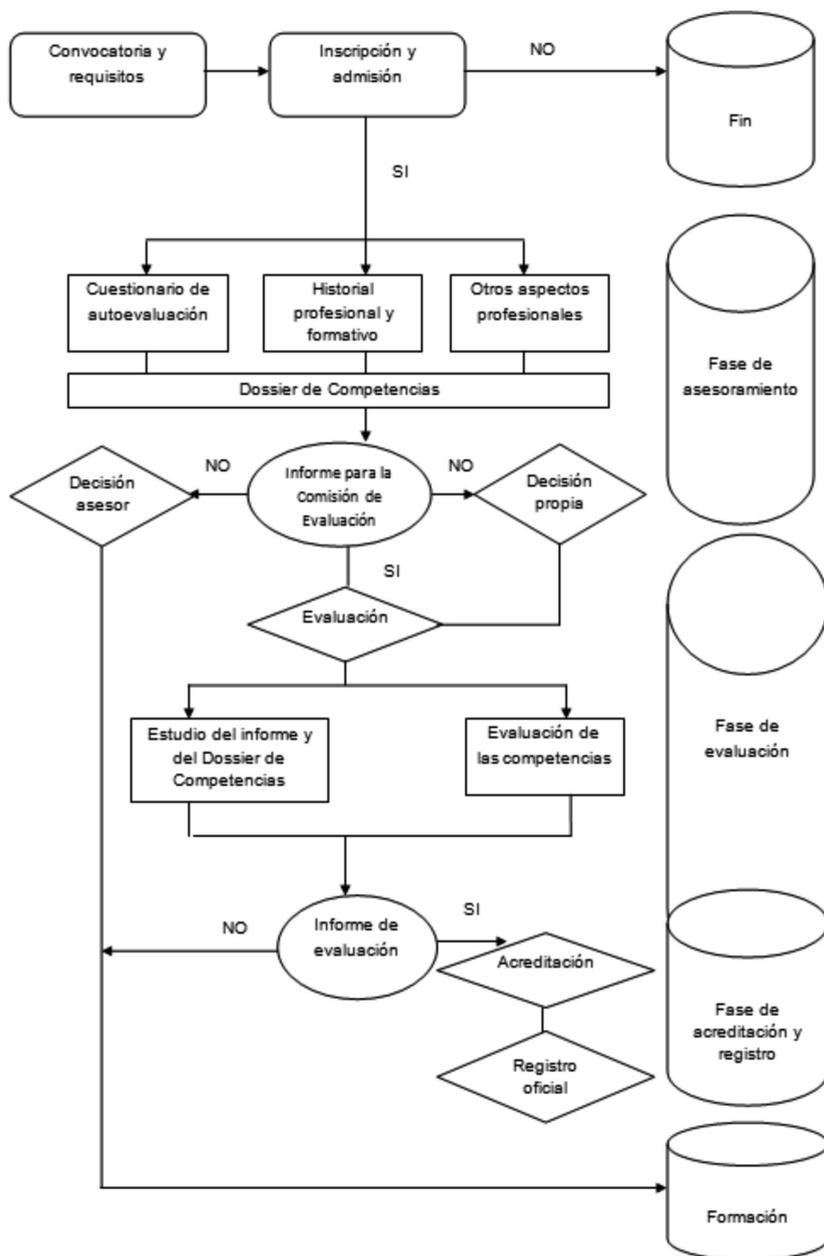
En caso afirmativo, el asesor le comunica a Pedro en qué UD tendría más probabilidades de ser evaluado positivamente por tener suficientes evidencias. En caso negativo, Pedro debe realizar una formación complementaria en una serie de centros propuestos por el asesor. Es aquí donde Pedro opta por pasar a la evaluación o por formarse.

Una vez en la fase de evaluación, Pedro tiene que demostrar las competencias profesionales con respecto a la UC a la que se ha inscrito para su reconocimiento por parte de la Comisión de Evaluación. En primer lugar, dicha Comisión revisa la documentación aportada en la primera fase a fin de determinar si sus competencias profesionales están lo suficientemente justificadas; si necesita aportar nueva información; y si se llevaran a cabo métodos de evaluación adicionales como la entrevista personal; pruebas profesionales de competencia; simulación de situaciones profesionales; observación en el puesto de trabajo; u otros métodos que se estimen oportunos.

Tras contrastar los informes y pruebas aportadas, y comprobar las competencias de Pedro, la Comisión le comunica si se han probado (o no) las UC y las oportunidades que dispone para completar su formación y, así, acreditarse, mediante formación profesional o certificados de profesionalidad.

Si Pedro supera este proceso de evaluación, se le expide en cada una de las UC — en las que ha demostrado competencia profesional— su correspondiente acreditación. Dicha acreditación pasa a formar parte de un registro oficial que se irá actualizando en caso de que Pedro opte por acreditar nuevas competencias profesionales. Todo este proceso queda recogido en el siguiente diagrama de flujo (véase Gráfica 1).

Gráfica 1. Diagrama de flujo sobre el reconocimiento de las competencias profesionales. Fuente: A partir de Ministerio de Educación (s.f.)



9.6. CONCLUSIONES

Este capítulo presenta el caso de Pedro: un trabajador que tras la educación primaria empezó a trabajar en el sector de la ganadería y todas sus competencias han sido adquiridas mediante vías no formales y la experiencia profesional. Como Pedro, hay millones de profesionales en otros sectores laborales que desean ver reconocida su cualificación profesional. Para ello, acceden al proceso de tres etapas definido por el SNCFP.

Esta experiencia española enlaza directamente con otras metodologías y sistemas europeos que se han centrado en dar una mayor visibilidad e importancia a aquellos aprendizajes adquiridos externamente a los sistemas reglados y formales, como los *bildungspass* y el *begabtensonderprüfung* en Alemania, los *bilan de compétences* en Francia y la *Accreditation of Prior Learning* (APL) y la *Accreditation of Prior Experiential Learning* (APEL) en Reino Unido.

Los beneficios que se obtienen repercuten en las personas, en las organizaciones y en la sociedad en general (Bjornavold, 1997; Medina y Sanz, 2009). Según estos autores, que las personas reciban una acreditación oficial de su cualificación profesional (a) les facilita el acceso al sistema de formación reglado y formal; (b) les ofrece mayores oportunidades laborales, una estabilidad y una mejora salarial; (c) les facilita la movilidad en Europa; y (d) les otorga un reconocimiento social.

Para las organizaciones, su importancia reside en el aumento del potencial de sus recursos humanos; en el valor de su función formativa y en la asignación de recursos. Y, para las sociedades, en la equiparación del estatus social; en la simplificación de la transferencia de competencias entre ámbitos; y en la unidad de mercado laboral.

No cabe duda de que el principal logro ha sido reconocer el papel que juegan las personas, las organizaciones y la sociedad en el aprendizaje no formal e informal (Polanyi, 1962). Sin embargo, resulta evidente que los instrumentos, las acciones y las metodologías para reconocer, evaluar y acreditar las competencias adquiridas mediante vías no formales y la experiencia profesional deben extenderse más allá del SNCFP para permitir un mayor aprovechamiento de los conocimientos individuales, grupales y sociales.

La ausencia de un reconocimiento oficial del aprendizaje no formal e informal realizado a lo largo de la vida provoca desmotivación en las personas al no verlo equiparado con el sistema formal. Por ese motivo, las políticas educativas, organizativas y sociales deben encaminarse a entender los diferentes aprendizajes como partes complementarias de un todo (Marsick, 2012) y a diseñar nuevas metodologías evaluativas y certificadoras que tengan en cuenta el carácter contextual del aprendizaje y que aseguren su validez, fiabilidad, aceptabilidad y credibilidad (Bjornavold, 1997).

10.

Copyleft: todos los errores reservados

Ramón-J. Moles Plaza

*Algunas reflexiones (jurídicas o no) sobre la
apropiación del conocimiento en las CoP (CoP)*

10.1. INTRODUCCIÓN

Los trabajos de investigación científica sobre las comunidades sociales, tanto las de práctica profesional cómo las de aprendizaje o las de interés (que constituyen en conjunto las tres un concepto más amplio cómo es el de «comunidades de valor», por la finalidad a la que se abocan, esto es la generación de valor añadido), suelen centrarse en los aspectos empíricos más que en los conceptuales, y aún en el segundo ámbito, sus dominios habituales son los mecanismos de creación, gestión o evaluación aplicados a la comunidad misma. Mucho menos habitual es plantearse el análisis de los resultados, de los «productos» generados por la actividad de la comunidad; y aún menos el análisis jurídico de los mismos. En otras palabras: cuál pueda ser el marco regulador al que referirse en el momento de atribuir derechos y obligaciones sobre los resultados del trabajo de la CoP.

Hablamos de un tema altamente relevante si se toma en consideración el hecho de que es precisamente éste punto (la posibilidad de apropiarse de un resultado) lo que puede generar derechos de explotación y subsecuentemente beneficios económicos directos o indirectos, lo que a fin de cuentas es lo que suele justificar con mayor o menor disimulo el trabajo humano derivado tanto del sudor propio cómo del ajeno. Es precisamente este punto también el que va a ser objeto de las breves líneas subsiguientes; más cómo apunte orientador de futuras exploraciones que cómo receta con aspiraciones de descripción global, ésta última por demás ineficaz en un contexto como al que se alude: cambiante, ignoto hasta cierto punto y, lógicamente por novedoso apasionante en una disciplina como el Derecho, más acostumbrada a ir por detrás de la realidad que justo a su lado.

10.2. ¿COMPARTIR DA GUSTO? SOBRE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Las CoP se constituyen a partir de experiencias comunes en el ámbito de la praxis de una actividad profesional concreta. Para ello son precisos tanto un interés común como un determinado grado generalizado de interacción, suficientes como para justificar un concreto nivel de cohesión. Excluye de entrada del concepto a las redes sociales, integradas en torno a intereses difusos o no, necesariamente convergentes pero con niveles de interacción muy variables. También podemos excluir del concepto objeto de nuestro interés las denominadas comunidades de aprendizaje, que tienen como objetivo la transmisión de conocimiento, no necesariamente de base educativa reglada, sino también de la docencia en general (formación continua y no reglada por ejemplo), a partir de formatos de base colaborativa (Sanz, 2012), en las que lo relevante es la técnica o formato comunitario para la transmisión del saber, no tanto la generación del mismo. Igualmente las comunidades de interés no serán objeto de nuestro análisis por cuanto el concepto de interés sobrepasa al de práctica profesional, alcanzando otros campos como, por ejemplo, las comunidades de pacientes con intereses comunes en el ámbito sanitario o las de usuarios de productos o servicios o las de activistas con idénticos cometidos o intereses en un ámbito concreto (medio ambiente o derechos humanos, por ejemplo).

En otras palabras, nos va a ocupar un tipo de comunidad caracterizada, en primer lugar, por materializar un interés común de carácter profesional no principalmente formativo y, en segundo lugar, por un nivel de cohesión entre sus miembros (profesionales claro está) superior al de una mera red y que, por lo tanto comportará, o debería comportar para ser más precisos, tanto unas condiciones de entrada, permanencia y salida de sus miembros como unas reglas claras respecto de derechos y obligaciones, tanto de «inputs» (aportaciones) como de «outputs» (productos generados).

Son las llamadas CoP, de las que excluimos, insistimos, las meramente de interés, por no ser de base «profesional», y por tanto con otras tipologías de interés distintas del profesional, y las de aprendizaje por tener como objeto más la transmisión que la creación de conocimiento. Es precisamente este extremo uno de los que justifica más claramente la aproximación jurídica al estudio de las CoP: el régimen de apropiación del conocimiento por ellas generado, pues es este precisamente el núcleo duro de su razón de ser, que no es otra que generar conocimiento en un ámbito profesional concreto. Si bien este ámbito profesional podemos denominarlo el «ámbito o territorio profesional», otros autores como Wenger, McDermott y Snyder (2002) lo denominan «dominio», aunque usaremos la primera para evitar confusiones con la terminología usada en Internet.

Habiendo establecido el perímetro conceptual de las CoP a que nos vamos a referir, podemos abordar ya el objeto de este trabajo: la apropiación de resultados en las comunidades.

10.3. ¡MANOS ARRIBA! LA JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE UN RÉGIMEN DE APROPIACIÓN DE RESULTADOS EN LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Las CoP se basan generalmente en estructuras muy simples: uno o varios moderadores, algunos líderes de opinión y un número indeterminado de miembros son sus elementos básicos, cohesionados a partir de un interés profesional común aunque de intensidad variable. Aunque como indicamos la CoP puede estar integrada por un número indeterminado de miembros, su cantidad se deberá concretar en un rango entre significativo y operativo para ofrecer resultados plausibles. Resultados que necesariamente se basarán en un determinado grado de compromiso compartido, lo que justifica plenamente el estudio de los correlativos derechos y obligaciones de los miembros, que podríamos enmarcar indiciariamente en lo que Poole (2002) establece como elementos compartidos determinantes para vivir en comunidad: experiencias, responsabilidad, identidad, tiempo, rituales de entrada y salida, relaciones significativas y participación. De no existir estos elementos compartidos el grupo estará sometido al control del más fuerte, en una especie de atraco permanente a mano armada en beneficio de la posición dominante y en perjuicio de la mayoría normalmente silenciosa.

De todos los elementos compartidos citados, el que puede resultar más relevante para nosotros, en lo que nos ocupa, es el de la participación, en otras palabras: cómo regular la distribución de resultados y su aprovechamiento individual y colectivo en función de las aportaciones. Ello es completamente coherente con la problemática subyacente en al menos cinco de los siete principios fundamentales del diseño de una CoP apuntados por Wenger, McDermott y Snyder (2002), a saber: evolución, intercambio interno-externo, estructura multinivel, coexistencia público-privado, orientación a valor, emoción y ritmo. Así, la fijación de reglas para la distribución de resultados resulta imprescindible para una eficiente aplicación del principio de evolución de las CoP que, igual que las redes sociales, en este aspecto se pueden asimilar a «organismos vivos».

En este sentido, la fijación de reglas actuará como catalizador de la orientación de la CoP a resultados. De no existir ésta, se puede generar una importante grieta que conduzca a conflictos futuros sobre la apropiación privativa y no acordada de resultados de conocimiento que deriven en la desaparición de la CoP. El modo cómo se piense establecer la distribución de resultados y su aprovechamiento prefiguran también la interrelación público-privado en la aportación a la comunidad y el establecimiento de

baremos para la valoración de *inputs* y *outputs* por parte de miembros y no miembros, así como la valoración de la participación de cada nivel (de modo similar a los discutidos derechos de edición otorgados a un coordinador en base al trabajo de los autores).

La distribución de resultados condiciona también, siendo también muy relevante, la distribución de réditos entre sector público y privado: ¿es lícito exigir el pago por acceso a resultados de una CoP financiada con fondos públicos y que ese pago revierta a un editor privado, tal como sucede con algunas publicaciones científicas?. Finalmente, la orientación a valor requiere también inexorablemente el establecimiento de unas reglas en la comunidad para la definición de cuál es el valor, y como se distribuye. Son pues estos principios y su preservación, como vemos, los que pueden justificar dogmáticamente el uso de técnicas y normas —no necesariamente jurídicas— para la distribución de resultados en las CoP.

10.4. ¿CUÁNDO REGULAR?. FASES VITALES DE LAS COMUNIDADES DE PRÁCTICA

De acuerdo con Wenger, McDermott y Snyder (2002), las CoP evolucionan en el tiempo a lo largo de distintas fases que, aunque con denominaciones distintas a las por ellos empleadas, podemos condensar en inicial, de consolidación, de generación y de explotación. Obviaremos una quinta fase (de transformación) a la que aluden, por cuanto se aleja del objeto de reflexión al que nos referimos para ubicarse en el análisis de sistemas, que no es nuestro objeto de estudio. En cada una de estas fases la gestión del conocimiento subyacente y la distribución y apropiación de resultados revertirá en esquemas distintos que respondan a la mejor de las funcionalidades posibles para facilitar la subsistencia de la comunidad. En caso contrario, el conflicto emergente puede conducir a la CoP a su desaparición. Veamos pues cada una de estas fases desde la perspectiva de la gestión del conocimiento para discernir modelos de apropiación de resultados a partir de dos grandes momentos temporales: durante las fases inicial y de consolidación la CoP lógicamente primará la captación de conocimiento-valor mientras que en las dos últimas primará la explotación del mismo.

10.4.1. Fase inicial

En esta fase, la CoP persigue la captación de conocimiento acorde con el momento por el que la comunidad atraviesa: un momento inicial, de captación de conocimiento exógeno para la re-generación del mismo. Cómo indicábamos anteriormente este conocimiento puede provenir de dos entornos distintos: el interno o el externo. Para ambos será preciso establecer reglas claras sobre su disposición; reglas que, tratándose

de elementos cognitivos preexistentes deberán referirse necesariamente a modelos de apropiación también preexistentes. En otras palabras: la CoP no podrá sustraerse en esta fase al reconocimiento de derechos preexistentes en materia de propiedad intelectual o industrial en la medida en que les sean exigidos para la aportación a la misma de conocimiento por parte de terceros titulares.

Ante la situación descrita emergen tres posibles escenarios: disposición gratuita, pago por derechos reconocidos o permuta de cuotas de aportaciones por cuotas de resultados. En cualquier caso, el estatus preexistente es el que se corresponde habitualmente con el régimen de la propiedad intelectual o industrial en el marco jurídico, obviamente, del ordenamiento que se trate (elemento relevante en el caso de CoP ubicadas en entornos virtuales y por tanto con posible sometimiento a diversos ordenamientos estatales o internacionales). Parece razonable asimismo que la estrategia de la CoP en este momento se base en reducir al máximo las barreras o costes de acceso al conocimiento con objeto de poder pasar a la fase de unión lo más rápidamente posible, lo que primará estrategias de gratuidad o de permuta de derechos.

10.4.2. Fase de consolidación

En esta fase, es previsible que adquiera protagonismo la gestión del conocimiento adquirido con objeto de hacerlo explotable o disponible, lo que redundará en la necesidad de establecer reglas para poder definirlo y compartirlo. Será, por tanto, esencial un régimen específico sobre protección y explotación de datos, que lógicamente deberá guardar coherencia con el régimen establecido en la fase anterior y que será, por tanto, tributario de las obligaciones y derechos reconocidos en la fase inicial.

10.4.3. Fase de generación

Es en esta etapa donde la CoP puede generar y acumular conocimiento basado en las dinámicas propias de las fases anteriores. Se trata de una emergencia de conocimiento «ex novo» (lo que la comunidad sabe desde ahora distinto de lo que sabía), si es que puede considerarse genuinamente «novedoso» algún conocimiento humano, que se justifica en su capacidad para completar las «lagunas» (lo que la comunidad no sabía cuando se constituyó), que en su día justificaron la creación de la CoP. Es, por tanto, una fase caracterizada por el incremento del conocimiento de la comunidad en paralelo, obviamente, al incremento del valor añadido y, también de los costes inducidos en términos de tiempo que aportan los moderadores, líderes y miembros en mayor o menor medida.

En resumen, es en este momento cuando la comunidad puede plantearse un régimen novedoso de explotación, distinto de los de fases anteriores, que afecte a sus *outputs*, en coherencia con lo novedoso, también, de su producto (conocimiento ex novo). Se requerirá, por tanto, un esquema de relaciones jurídicas distinto del clásico que afecta a la propiedad intelectual o industrial, que pueda responder a las necesidades del juego de actores planteado, dónde, para mantener el equilibrio, nadie pueda obtener sin haber aportado, y si lo pretende deba sufragarlo mediante un precio (no necesariamente monetario).

10.4.4. Fase de explotación

En este momento, la CoP dispone de un repositorio suficiente de conocimiento propio y novedoso como para que pueda plantearse ya explotarlo para un contexto exterior, esto es, a terceros. Esta situación abre la puerta a importantes interrogantes: ¿quién está legitimado para explotar el conocimiento generado?, ¿únicamente la comunidad?, ¿sólo los miembros, indistintamente o en función de su estatus?, ¿ambos, miembros y comunidad?, etc. La respuesta, obviamente dependerá del marco establecido en la fase anterior, de modo que cada miembro o la CoP ingresará del exterior en función de los derechos que tenga reconocidos en la fase de generación, de tal modo que el balance resultante sea equilibrado.

10.5. AL PAN, PAN. ¿CÓMO REGULAR LA EXPLOTACIÓN DEL CONOCIMIENTO GENERADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE?

10.5.1. La regulabilidad de las comunidades de aprendizaje: regulación y autorregulación

Hasta este momento hemos podido identificar estructuras y necesidades, ubicadas temporalmente en el proceso vital de las CoP, que responden a la lógica de aportación y subsiguiente apropiación del valor generado por la propia comunidad. Es obvio que este proceso puede revestir, y de hecho reviste, una complejidad mucho mayor a la de un pacto de simple buena fe, aunque esté documentado. Más aún en un contexto como el actual, dónde la distribución del conocimiento ya no se halla vinculada simplemente a soportes físicos. Será preciso pues, a partir de aquí, apuntar, siquiera brevemente, propuestas regulatorias para estos contextos.

Hemos analizado anteriormente que durante las fases inicial y de consolidación la CoP, lógicamente, primará la captación de conocimiento-valor mientras que en las de

generación y explotación primará la explotación del mismo. En consonancia con esta lógica la comunidad, en las dos primeras fases, será necesariamente tributaria de los regímenes regulatorios de explotación —o de gratuidad— que le vengán propuestos —o impuestos— para poder usar el conocimiento que precise. En este sentido, deberá estar y pasar por el reconocimiento de las autorías y derechos de explotación de acuerdo al régimen regulatorio de Derecho Público que rijan en cada caso sin poder obviarlos so pena de infringirlos. Otra cosa es si la comunidad decide captar conocimiento «libre» de derechos o «no propietario», lo que la conduciría a este específico régimen de explotación.

Sin embargo, de modo distinto a las fases iniciales, es en las de generación y explotación cuando la comunidad puede y debe establecer «su» régimen de explotación del conocimiento por ella generado «ex novo», definiendo claramente quién pueda o deba ser su titular: nadie, por considerarlo de dominio público, algunos de sus miembros, o todos, en función de intensidades de dominio graduables; o la CoP en cuanto tal. Ello no excluye la posibilidad de establecer regímenes de geometría variable que puedan beneficiarse de estos esquemas de modo simultáneo en una misma comunidad en función de situaciones distintas.

Ante esta diversidad de variables resulta del todo insuficiente el régimen regulatorio tradicional de propiedad intelectual e industrial que, si bien puede ser operativo en las fases iniciales por cuanto es una «realidad dada» (que no puede ser obviada cuando se impone), en las fases ulteriores resulta más bien un corsé al desarrollo, de geometría demasiado rígida, basado en una concepción del derecho de propiedad de la economía agraria e industrial, no en una concepción apta para la economía del conocimiento, en la medida que el derecho de autor, (Copyright o derecho de Copia en el «common law» anglosajón) en tanto que marco normativo, incluye los derechos tanto patrimoniales como morales reconocidos a aquél, sea un individuo o un colectivo (los co-autores), por la creación de una obra, que pasa a ser de dominio público por el transcurso del tiempo (50 años o más, dependiendo de los países). Así el titular del derecho dispone de la exclusividad para la reproducción, distribución o representación, por ejemplo, de la obra.

De modo alternativo es posible, sin embargo, referirse a regímenes autorregulatorios de explotación basados en la idea de «compartir», mucho más cercanos ontológicamente a lo que una CoP pueda constituir. Para que estos modelos autorregulados (esto es: basados en normas regulatorias establecidas por la propia comunidad; no por un «regulador» externo —el Estado u otras Administraciones—) puedan operar, es preciso que el proceso normativo sea colectivo, abierto, compartido y consensuado. De otro modo no es posible establecer un sistema común de normas autoimpuestas. Es, pues, un mo-

delo de código abierto (autorregulado) frente a un modelo de código cerrado (regulado e impuesto desde fuera de la Comunidad).

Obsérvese que la autorregulación, en principio, parece que reduce la regulabilidad de las conductas puesto que permite soslayar la competencia territorial de las administraciones públicas. Así, dificultaría la regulación porque las personas pueden estar ubicadas en cualquier lugar y escapar, por tanto, a la acción de una u otra administración pública en la medida en que no se ubiquen físicamente en el campo de acción de éstas. Sin embargo lo relevante es que la regulabilidad no depende del territorio sino de la estructura, de la arquitectura del código. En este sentido algunas arquitecturas son más regulables que otras porque ofrecen más control que otras. Por tanto, es obvio que el Estado tenderá a favorecer unas arquitecturas, las que facilitan el control, más que otras.

Profundizar en el concepto de código regulador nos lleva pues al debate entre intervención administrativa y autorregulación. La defensa de la autorregulación se basa en la idea de que establecer normas jurídicas, reguladoras, en contextos emergentes conlleva poner «puertas al campo» o, dicho de otro modo, «cadenas al paraíso». Así, los planteamientos más «libertarios» rechazan la intervención jurídica, mientras los más «comerciales» reclaman regulaciones detalladas que incrementen una cierta concepción de la «seguridad» para proteger la propiedad y su explotación (evitando desde la Copia ilegal hasta el anonimato, por ejemplo).

Ambos planteamientos («libertario» y «comercial») coinciden más o menos aproximadamente con la división entre usuarios y prestadores de servicios, tanto en el ciberespacio (servidores y similares) como en otros contextos emergentes, cómo las CoP. Confluyen en ellos intereses distintos, incluso contrapuestos, que devendrían o no dominantes en función del dominio de la técnica, y del grado de intervención administrativa en la medida en que esta intervención jurídico-administrativa, especialmente mediante el Derecho de la Competencia, tiene entre otros objetivos el limitar el abuso de posiciones de dominio. Hallamos aquí un ejemplo de cómo la intervención, jurídica o autorregulada, puede contribuir a reequilibrar un «status-quo» que en origen y sin mayor intervención podría ser abusivo. En otras palabras, la intervención para evitar abusos puede revestir carácter de intervención administrativa (regulación pública), en el marco del Derecho, o de norma técnica (autorregulación privada) en el marco del «soft-law».

La CoP es regulable porque su código estructural, lo que condiciona su funcionamiento, su régimen de apropiación de «outputs» y de captación de «inputs» por ejemplo, lo es. Regular su código es regular la comunidad: su código es su ley, que puede

ser jurídica o en forma de normas técnicas autoimpuestas (autorregulación). Obsérvese sin embargo que, entre otras características novedosas, estas normas autorreguladas no conocen fronteras físicas por cuanto no dependen de la «soberanía territorial» de una u otra administración pública y, por tanto, regulan un espacio global, lo que es plenamente congruente con la etiología de las CoP, que tampoco conocen necesariamente de fronteras administrativas.

Así, en contextos autorregulados, el control pasa de los juristas reguladores a los autores de código, a los autores de normas autorreguladas, aunque, si bien aquellos se someten al control del poder legislativo o judicial y a la separación de poderes, en el caso de los segundos no existen mecanismos externos e imparciales respecto de la creación normativa. Pasamos pues de un código jurídico con garantías públicas a un código privado sin ningún sistema de control externo. Estos sistemas regulatorios privados son pues un mundo privado, ajeno a las garantías públicas constitucionales, dónde el riesgo imperante es que se imponga fácilmente la ley del más fuerte. Para gobernar este riesgo contamos principalmente con dos factores: el consenso y la transparencia. El primero como técnica básica de generación normativa. La segunda como elemento de control externo. Así, un sistema autorregulado que no se base en el consenso más amplio posible y que no pueda justificar de modo transparente y detallado su discrecionalidad para alejarse de la arbitrariedad, tenderá necesariamente a su autodestrucción o a su transformación en otro modelo (probablemente a uno abiertamente de explotación comercial).

Como vemos a partir de estas consideraciones, el fenómeno de la autorregulación en las CoP nos conduce a dos factores clave ya aludidos: a un ámbito de regulación no sujeto a fronteras físicas, y a la adopción de nuevos mecanismos de regulación, cómo el «derecho blando», la normalización técnica y otras técnicas de autorregulación, cómo indica, por ejemplo Muñoz Machado (2001) en relación a Internet.

Las necesidades de funcionamiento de las CoP generan, pues, la exigencia de un modelo regulatorio que va más allá de la visión clásica del jurista. El código (la manera como regulamos la CoP) es su auténtica ley, la que va a encarnar los principios de la comunidad misma tal como en su Teoría Pura del Derecho teorizó Kelsen (1986) para explicar el proceso de creación normativa basado en la Norma Fundamental: libertad o control, comercio libre o intervenido, privacidad o acceso, libertad de expresión o control de la misma. Quien controle la arquitectura del código será el regulador de la comunidad y, por tanto, como su «constituyente», va a decidir cómo ésta está diseñada.

De acuerdo a lo expuesto y adoptando la terminología del movimiento del software libre, hallaremos también en lo que nos ocupa dos grandes tipologías de códigos para la regulación de las CoP: códigos resultado de la normalización técnica, de cumpli-

miento voluntario, resultado de la aportación libre de los usuarios, que es modificable, esto es, código abierto, y de otro lado, código protegido por el derecho de patentes o de la propiedad intelectual, resultado de la norma jurídica, y que, por tanto, no es modificable por el usuario, esto es, código cerrado. Código abierto versus código cerrado: la arquitectura en este caso define el concepto. El código abierto puede ser de hecho, además, en sí mismo un mecanismo de protección del usuario porque es un mecanismo de verificación, que permite localizar y defenderse de la arbitrariedad resultado de estructuras autorreguladoras privadas, no públicas, no visibles, algo así como la división de poderes en los sistemas constitucionales públicos de base liberal.

El debate sobre código abierto o código cerrado nos conduce al campo de la protección de la propiedad intelectual, que, a diferencia de la propiedad industrial, no es patentable puesto que el objeto de protección son los derechos económicos derivados de la «idea original», pero no la «titularidad de la idea», que parece que no pertenecería exclusivamente a su autor, pues éste sería tributario de otras aportaciones previas. Esta «titularidad colectiva» de la idea ha sido el motor de la evolución científica y social y como tal funciona en todos los ámbitos de la ciencia. También debería funcionar pues en las CoP. Es precisamente esta estructura de propiedad intelectual la que es puesta en cuestión por los «reguladores» partidarios del «código cerrado», en la medida que consideran que éste debiera ser objeto de apropiación al modo de la propiedad industrial, ésto es, que debiera ser patentable.

Se trata, en lo que nos ocupa, del movimiento del «Copyleft» por oposición al «Copyright», en el que, a partir de los trabajos de Lessig (2001) se propugna que los derechos de explotación, de Copia, modificación y distribución puedan ser ilimitados en el marco de una licencia preestablecida. Se trata de un movimiento basado en la idea de «cultura libre», expuesta también por Lessig (2004), y de evolución paralela al movimiento del software libre, fundamentados ambos en que hay que eliminar las restricciones del Copyright a la distribución y generación de conocimiento. Así, cualquier usuario de una Copia de una obra debería poder modificarla o redistribuirla como original reconocido o como versiones derivadas, lo cual facilita la emergencia y difusión de conocimiento que, en otro contexto, el del Copyright, se ve limitado por el control de la explotación de los derechos.

El carácter multiplicador y graduado de estas licencias las puede hacer especialmente adecuadas para entornos como los de las CoP, de geometría variable y con importantes interacciones con su exterior, como hemos visto. Y a la inversa: las CoP pueden constituir un entorno ideal para el desarrollo de licencias «Copyleft» en la medida en que constituyen un entorno dónde es posible aportar algo (conocimiento) sin perderlo, sino al contrario: incrementándolo. Y ello no sólo en contextos de regulación de la pro-

propiedad intelectual o de los derechos de autor, sino también en el ámbito de la propiedad industrial, por ejemplo mediante el movimiento de las patentes libres que se basaría en la idea de establecer un régimen de participación de titulares de patentes mediante un fondo de compensación al que se aportarían patentes a cambio del uso de otras para las que no se exigiría el pago de royalties.

En cualquier caso la regulación mediante «Copyleft» de los derechos sobre el conocimiento derivados de una CoP obliga a redefinir un «modelo de negocio», no tanto en el sentido de una versión mercantil del conjunto, sino en el de establecer unas reglas claras para la generación y distribución de una cadena de valor, que impidan que unos pocos puedan apropiarse privativa y lucrativamente del trabajo de otros (muchos o pocos). Este modelo de negocio al que nos referimos deberá contemplar la obtención de ingresos no sólo por la mera y clásica transmisión de un soporte físico del conocimiento generado (la venta de un manual por ejemplo), sino también por la obtención, a cambio de facilitar el acceso a conocimiento generado, de derechos de acceso a conocimiento de terceros; o, de otro modo, por la prestación de servicios basados en el conocimiento generado.

10.5.2. Sobre las estructuras de control

Siguiendo modelos de análisis que apliqué con anterioridad a Internet (Moles, 2004), y como hemos apuntado, en realidad el carácter regulable, autorregulable o irregulable (no creo por su propia naturaleza que sea posible este último) de las CoP depende de su arquitectura, entendiendo por arquitectura su diseño mismo, esto es, la especificación de criterios de acceso, de identificación, de registro de datos, que permiten un acceso más o menos anónimo, general, fácil, restringido, identificado a la misma, y a la par, un sistema u otro de apropiación de resultados. Mediante la arquitectura, el código, podemos definir cómo será pues el propio sistema. Se trata ni más ni menos que de una decisión política. El funcionamiento de la CoP, ya sea regulado o autorregulado, implica el uso de diversas tecnologías que permiten ordenarla, construirla con un carácter más abierto o más cerrado, primando o no el libre acceso. Estas tecnologías permiten en resumen definir la arquitectura de la CoP y definen por tanto su código. Se trata de las denominadas estructuras de control. ¿Cuáles son las estructuras de control que, con su presencia, nos permitirán definir el nivel de autorregulación de una CoP? Obsérvese que estas estructuras no son patrimonio de los sistemas públicos de regulación. Al contrario, cuanto más privado es el dominio de la CoP en que nos centremos mayor incidencia hallaremos de estructuras de control y protección de la privacidad. En cierto sentido, la protección de la privacidad se opone en este caso al libre acceso a las CoP.

Las principales estructuras de control en la CoP son las tecnológicas (obviamente en el caso de que la CoP se base en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, lo que en el momento actual es lo usual) relativas al control de la identidad (las credenciales), los datos (las etiquetas o encabezados) y las relativas a la zonificación (que permiten condicionar el acceso a unas u otras zonas de la red en función de la identidad). De manera complementaria, podemos identificar también otros mecanismos de control, no tanto tecnológico, sino distributivo cómo por ejemplo los sistemas de trueque virtual, las monedas virtuales o los bancos de tiempo a los que más adelante aludimos.

10.5.3. Sobre las estructuras tecnológicas de control

Siguiendo con el análisis iniciado en el punto anterior, tanto las estructuras tecnológicas de control de identidad como las de datos e identificación persiguen llegar a disponer de información contrastable respecto de los usuarios, de los datos que generan y, combinando ambos, establecer accesos zonificados que permitan discriminar usos autorizados o no, tanto en la Red como en una CoP.

Las estructuras aludidas se basan en su modularidad respecto de su uso, extensión e intensidad y están al alcance de la Administración Pública y del sector privado (Facebook, LinkedIn y otras son ejemplo de ello). Obsérvese que a mayor protección de la intimidad y confidencialidad mayor control de acceso y por tanto mayor regulación y, en esencia, menor libertad. Recorro en este punto a las aportaciones de mi obra sobre Internet (Moles, 2004):

«...el aspecto más básico y quizás más conocido de las estructuras de control es el control de la identidad. La identidad, parafraseando a LESSIG “es algo más que quien es cada persona”. La identidad engloba todos los hechos ciertos respecto de una persona. La autenticación es el proceso que permite desvelar aspectos de la identidad de una persona. Cuáles sean estos aspectos dependerá de la funcionalidad o del criterio político. En toda persona existen aspectos autenticadores —que se acreditan por ellos mismos, como la apariencia física o el color del cabello— y aspectos autenticados mediante una credencial que los certifique —nivel de estudios, por ejemplo—. En la vida real coexisten de hecho aspectos autenticadores y aspectos autenticados por credenciales. Sin embargo, en la red, los aspectos autenticadores no existen. La sola conexión con otro internauta no nos permite saber ni siquiera como es, ni su altura, talla o color de cabello. De entrada sólo conocemos su dirección IP. En la red las comunicaciones relacionan direcciones IP. Las direcciones IP no acreditan ni personas físicas, ni contenidos, sólo identifican un punto de acceso al sistema, un domicilio que en medida alguna vincula usuario y IP, puesto que la máquina puede ser usada por cualquiera.»

La base de las IP, esto es el código de Internet, son normas técnicas que se originan en los protocolos para intercambio de ficheros (FTP) y por los protocolos de transferencia de mensajes electrónicos (SMTP). Todos estos protocolos son estándares abiertos no obligatorios elaborados por organismos privados reconocidos a tal fin (como por ejemplo la IETF «Internet Engineering Task Force» o el W3C, el Consorcio de la World Wide Web). Se trata pues de normas técnicas, de uso abierto, de código abierto, y ha sido precisamente su carácter abierto el que ha permitido su rápido crecimiento. Las normas técnicas no son jurídicas, sino el resultado del consenso técnico sin posibilidad de imposición obligatoria.

La identificación en la Red (y en las CoP virtuales) no se basa hasta hoy en la identificación por autenticación física sino en la existencia de credenciales virtuales como son las claves de acceso (*password*), las *cookies* y los certificados digitales (objetos digitales encriptados que sirven para autenticar datos). En consecuencia vemos como la regulabilidad basada en la autenticación por credenciales facilita tanto un mayor control de la CoP como una mayor «seguridad». Así, el equilibrio entre universalidad y seguridad se plasma mediante controles de acceso a la CoP en dos pasos: primero, la autenticación del usuario o la máquina; segundo, la cesión de derechos o autorización de privilegios para operaciones con los datos protegidos, tales como leerlos, modificarlos o crearlos.

Pues bien, estas estructuras de control tecnológico son las que van a servir para filtrar el acceso a la CoP e incluso para segmentar niveles de acceso a información, de aportación de la misma, y, ¿por qué no?, también de apropiación de la misma. La cuestión está en decidir quién otorga estos privilegios de acceso y en base a qué: al simple capricio, simpatía, la cadena de valor, o las aportaciones previas del solicitante. En este sentido las tecnologías de control, los privilegios de acceso, constituyen un valor en sí mismo, intercambiable y negociable.

10.5.4. Mecanismos de control distributivo: sistemas de trueque virtual, monedas virtuales y bancos de tiempo

Si, como hemos visto en el punto anterior, las tecnologías de control de acceso constituyen sistemas de control que pueden devenir retributivos, en el caso de los mecanismos autorregulados de control distributivo en las CoP éstos tienen como función, por principio, establecer las normas para la aportación y para la distribución de resultados en las mismas. Como hemos enunciado anteriormente, en paralelo a estos mecanismos autorregulados existen los derivados de la clásica regulación jurídica, esencialmente los propios del derecho de autor, de la propiedad intelectual y de la propiedad industrial.

Sin embargo, en un contexto de autorregulación es posible identificar mecanismos alternativos a los regulatorios (más adecuados al contexto) cómo por ejemplo los sistemas de trueque virtual, las monedas virtuales o los bancos de tiempo. En los tres casos los mecanismos se basan en la definición de modelos para la atribución de valor, bien mediante una atribución directa del mismo a la aportación-obtención, bien mediante su monetarización —en este caso virtual—, bien mediante la adopción del patrón tiempo para la aportación-obtención de valor.

A. El trueque virtual

El trueque (o intercambio) virtual se basa, igual que en el trueque físico, en la posibilidad de establecer una relación entre dos sujetos mediante la cual ambos intercambian objetos, derechos o un valor dado. El trueque físico estructurado en redes presenciales está en el origen de los flujos económicos, antes, durante y después de la aparición de las monedas y conlleva una redefinición de la posición de los actores económicos en cuanto el mismo sujeto es a la vez oferta y demanda o, en ciertos casos, productor y consumidor, lo que ha generado el vocablo «prosumidor». Con esta misma lógica es posible también generar cadenas de trueque, dónde intervienen, no dos, sino varios sujetos.

El trueque es aplicable a muy distintos productos y sectores, tanto materiales, como inmateriales e incluso servicios, conllevando incluso el intercambio de productos por servicios y al revés. Este proceso se puede producir además de modo directo, esto es, sin la mediación de un proceso de monetarización —que da lugar a una moneda virtual o física en el caso de las monedas locales— o con la presencia del mismo, fenómeno que analizaremos en apartado posterior.

Si bien el trueque en origen requería una coincidencia física de sujetos, de lo que derivaban los mercados, con el advenimiento de las comunidades virtuales la coexistencia física, ni temporal, no es ya precisa. De este modo es posible intercambiar sin necesidad de coincidir ni en tiempo ni en espacio. Ejemplos de comunidades virtuales de trueque son www.quierocambiarlo.com, www.zestapunta.com, www.secambia.com, www.cadenadecambios.com, dónde, a través de Facebook, es posible construir cadenas de trueque con terceras o cuartas personas, o www.etruekko.com, que se organiza además en comunidades. Algunas plataformas, como www.truekalia.com, proporcionan un medio de pago entre asociados para disponer de una cuenta en «euros de intercambio», mediante operaciones técnicamente documentadas.

Es, por tanto, una combinación entre trueque y moneda virtual que opera de un modo muy simple: alguien pone a la venta un determinado producto o servicio y alguien precisa de él y decide adquirirlo abonando una moneda virtual que se acumula en el

saldo del vendedor para que pueda usarla en la adquisición de otros productos y servicios en la misma comunidad. Este mecanismo puede aportar liquidez a las empresas en momentos de escasez de crédito por la vía de activar sus stocks al margen de la moneda estatal y de los clásicos sistemas de financiación.

Las CoP son, de hecho, un contexto de esta naturaleza, en el que es posible hacer una aportación (conceptual, tecnológica, de información...) a cambio de poder participar en la apropiación de algo (un conocimiento más novedoso, amplio, específico...). Así, es posible intercambiar algo de lo que sé, por todo o parte de algo que yo mismo, o nadie, no sabía. Es una más de las (conocidas) estrategias «win to win». En el caso de las CoP el trueque implicará el establecimiento previo de unas normas técnicas sobre valoración de las aportaciones, oportunidad temporal para ello y traslación a cuotas de apropiación o identificación de bienes apropiables. En cualquier caso será preciso establecer un sistema autorregulado, transparente y consensuado (de código abierto) para ello.

B. Monedas virtuales

Las monedas virtuales, criptodivisas o monedas electrónicas (como por ejemplo Bitcoin o Dogecoin) son instrumentos monetarios virtuales para facilitar las transacciones electrónicas sin necesidad de depositar la confianza en el respaldo de un gobierno, un intermediario o banco emisor, que se basan en el uso de redes P2P, basadas a su vez en el consenso alcanzado entre sus nodos. Son, por lo tanto, un ejemplo más de autorregulación, en este caso aplicada a medios de pago y muy alejado de la moneda estatal fiduciaria emitida por bancos centrales y respaldada por la emisión de deuda del Estado (que, por otra parte, ha mostrado sus debilidades en la crisis actual).

En el caso de las monedas virtuales, la base del sistema suele ser el sistema de «prueba de trabajo», que conlleva que uno (o varios) usuario experto invierte recursos en la resolución de un problema criptográfico que le permite adquirir monedas que después pondrá en circulación y que podrán usar terceros. Por lo tanto la fabricación de estas monedas está distribuida en la red —no es un monopolio de un banco central—, y su valor real es próximo al de emisión por cuanto los productores de moneda compiten entre ellos (algo distinto de la moneda fiduciaria, que tiene mucho más valor facial que de producción y genera inflación). En el caso de Bitcoin, quizás la más popular por su ámbito internacional y sus características de anonimato y con una paridad en Enero de 2014 de 600€/1 Bitcoin, (aunque es muy variable), existen empresas que lo aceptan como medio de pago (telefonía, hosting de internet, tarjetas regalo, casinos, asesoría legal, turismo o comercio al por menor) y entidades que lo aceptan como medio para donaciones a su favor (Internet Archive, Electronic Frontier Foundation o FreeNet, en-

tre otras). Incluso es posible intercambiarlos por monedas estatales mediante sistemas de cajeros automáticos o en cajeros de Internet.

En el ámbito de las CoP, nada obsta a que las aportaciones de los miembros puedan ser valoradas en Bitcoins mediante una Norma Técnica y abonadas a cada uno los miembros en una cuenta personal que les permita adquirir en bitcoins los outputs de su propia comunidad o de otras. Así, por ejemplo, sería posible adquirir formación, materiales o acceso a servicios, por ejemplo, sin los costes fiscales asociados a las monedas estatales monitorizadas por las respectivas Haciendas Públicas. Por otra parte el modelo permite el desarrollo de un ecosistema económico basado en el conocimiento y en el valor añadido de la propia comunidad, sin interferencias de intermediarios.

C. Bancos de tiempo

Los bancos de tiempo basan su operativa también en el trueque, aunque en este caso, de servicios por tiempo, y en ellos la unidad de intercambio es una unidad de tiempo, que tiene por objeto la valoración del servicio, puesto que el objeto de intercambio es el servicio, y por tanto el resultado, no el tiempo invertido. Desde otra perspectiva estaríamos pues ante una aplicación del adagio «el tiempo es oro», que consiste en la generación de crédito contra su correspondiente débito y se basa en la valoración igualitaria del tiempo (una hora vale lo mismo con independencia de la identidad o capacidades del actor que la ocupa). La experiencia de los bancos de tiempo se ha aplicado en distintos entornos comunitarios y ha demostrado interesantes capacidades para la dinamización de las mismas mediante el uso de la moneda «tiempo», que genera crédito en un sistema de depósito del crédito y el débito al que se denomina «banco de tiempo», y que, con el advenimiento de las redes sociales en Internet ha alcanzado unas posibilidades y operatividad notables (piénsese que tratamos con servicios y que, por tanto, en muchos casos no es preciso un intercambio de objetos).

Las CoP, de las que pueden derivarse servicios, además del mero intercambio de conocimiento, pueden constituir un campo idóneo para la práctica de este tipo de dinámicas en la medida en que tanto las aportaciones como los «outputs» pueden ser valorados en tiempo a partir de normas autorreguladas previamente establecidas por consenso. Al mismo tiempo, ello permite acumular crédito susceptible de ser intercambiado con otros bancos de tiempo con los que la CoP haya podido establecer acuerdos.

10.6. CONCLUSIONES

Las CoP constituyen una categoría específica del trabajo colaborativo en red caracterizada por una especial intensidad de las aportaciones de los miembros, basadas en su conocimiento y vinculación profesional, con el objeto de mejorar el conocimiento individual y colectivo en un ámbito que les es común.

La actividad de las CoP genera conocimiento novedoso resultado de la colaboración, tanto de sus miembros cómo entre ellos y su contexto, lo que da lugar a perspectivas de apropiación y de generación de derechos de geometría variable, no sólo por la relevancia de cada aportación sino también por su posición interna o externa a la propia comunidad

La naturaleza, evolución y finalidades de las CoP impiden que el conocimiento por ellas generado pueda ser regulado completamente mediante un modelo jurídico clásico al modo de la propiedad intelectual, industrial o de derechos de autor, que se plantean un marco estable por definición y con un contexto colectivo que no alcanza más allá del concepto de obra colectiva. Esta limitación obliga a diseñar marcos regulatorios novedosos que puedan dar respuesta a retos como los planteados a la vez que garantizar un equilibrio entre las aportaciones de los miembros de las comunidades y los réditos que de la misma obtienen.

El movimiento del «Copyleft» ha desarrollado modelos de licencias y contratos que pueden ser aplicables a algunas de las fases de la evolución de las CoP para garantizar un aprovechamiento equitativo de los resultados. Igualmente pueden ser útiles para establecer geometrías de apropiación variables en función de la aportación de cada miembro y de su posición en relación a la comunidad. Estos modelos de licencias pueden ser además compatibles con instrumentos clásicos derivados del derecho de autor.

Además de los instrumentos tecnológicos para determinar el control de acceso —que puede presentar también aspectos retributivos—, para la construcción del código abierto de la comunidad existen otros recursos aptos para la valoración de las aportaciones y apropiaciones de los socios como son el trueque, la moneda virtual o los bancos de tiempo.

11. Referencias

11.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADMIRAAL, W; LOCKHORST, D; y POL, J. van der. (2012). «An expert study on a descriptive model of teacher communities». *Learning Environments Research*, 15, 345-361.

AL-HAWAMDEH, S. (2003). *Knowledge Management. Cultivating knowledge professionals*. Oxford: Chandos Publishing,

ALLAN, B. y LEWIS, D. (2006). «The impact of membership of a virtual learning community on individual learning careers and professional identity». *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 841-852.

ASENJO, L. (2012). Comunidades de Prácticas, el 2.0 al servicio del negocio, *MKMarketing+ventas*, 282, 40-41. Disponible en http://www.tatum.es/intranet/tatum2003/fotos/pub_fichero589.pdf (consulta: 23/01/2014)

AUBUSSON, P.; STEELE, F.; DINHAM, S. y BRADY, L. (2007). Action learning in teacher learning community formation: informative or transofmative? *Teacher Development*, 11(2), 133-148.

BARRILAS, N. (et al.). (2008). *Instrumento para la autoevaluación de la gestión municipal. Señales de un buen gobierno para el desarrollo local*. San Salvador: AGP.

BJORNAVOLD, J. (1997). «La evaluación del aprendizaje no formal: calidad y limitaciones de las metodologías». *Revista Europea de Formación Profesional*, 12, 58-75.

BOLIVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla

BOLÍVAR, A. (2004). «El centro como unidad básica de acción educativa y mejora». En MORENO, J. M. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, 95-120.

BOSSI, A.; FUERTES, Y.; SERRANO, C. (2001). «El capital intelectual en el sector público». En *II Congreso de la Asociación Española de Contabilidad Directiva*, 4 a 6 de julio, León.

BUENO, E. (Dtor.). (2005). *La gestión del conocimiento al servicio de la mejora continua de las administraciones locales*. Madrid: Ministerio de Administraciones Públicas.

CAPGEMINI. (2004). *Gestión del conocimiento y competitividad en la empresa española*. En: <http://www.joanbaiget.com/documents/professionals/GestionConocimiento2003.pdf>

CASTELLS, M. (1998). *La Era de la Información. Economía Sociedad y Cultura*. Madrid: Alianza Editorial.

COLL, C.; BUSTOS, A. y ENGEL, A. (2008). «Las comunidades virtuales de aprendizaje». En C. COLL & C. MONEREO (Eds.) (2008). *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid: Morata.

CORNEJO, M. y MEDINA, M. (2003). *Introducción a las comunidades del conocimiento*. Disponible en: <http://www.knowledgeboard.com/download/1950/ComunidadesDeConocimiento-0.pdf> [2005, diciembre 13]

CORTINA, A. (1996). *Ética de la empresa*. Madrid: Trotta

CROSSAN, M., LANE, H. W., & WHITE, R. E. (1999). «An organizational learning framework: from intuition to institution». *Academic Management Review*, 24, 522-537.

CUMMINGS, S. y van ZEE, A. (2005). «Communities of practice and Networks: reviewing two perspectives on social learning». *Knowledge Management for Development Journal*, 1 (1), 8-22.

CUTHBERT, A.F., CLARCK, D. B., y LINN, M. C. (2003). «Wise Learning Communities. Design Considerations». En RENNINGER, A. K. y SHUMAR, W., (Eds), *Building*

Learning communities. Learning and change in cyberspace (pp. 215-246). Cambridge: Cambridge University Press.

DARLING-HAMMOND, L y RICHARDSON, N. (2009) *Teacher Learning: What Matters? Educational Leadership*, Vol. 66 (5), pp. 46-53.

DESPRES, C. H., & CHAUVEL, D. (Eds.). (2000). *Knowledge horizons: The present and the promise of knowledge management*. Boston: Butterworth-Heinemann.

DUBÉ, L.; BOURHIS, A. y JACOB, R. (2006). «Towards a typology of virtual communities of practice», *Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge, and Management* 1 (2006) 69-93.

ERAUT, M. (2004). «Informal learning in the workplace». *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, n.º 2, 247-273.

ERGAZAKIS, K.; METAXIOTIS, K.; PSARRAS, J.; ASKOUNIS, D. (2006). «A unified methodological approach for the development of knowledge cities». *Journal of Knowledge Management*, vol. 10, n.º 5, 65-78.

FILM, D. y SERRANI, E. (2009). *Development, education and financing. Analysis of debt waps for social investment as an extra-budgetary education financing instrument*. Buenos Aires: Fundación SES-OEI.

FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.

GAIRÍN, J, RODRÍGUEZ-GÓMEZ D, ARMENGOL C. (2012). «Agents and Processes in Knowledge Creation and Management in Educational Organisations». En HOU, H.T. (Ed.), *New Research on Knowledge Management Models and Methods* (pp. 333-354). Rijeka: Intech.

GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. (2002). «La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas». En MEDINA, A., y otros (Coord.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid, Universitas, págs. 117-176

GAIRÍN, J. (2003). «Sentido y límites de las estrategias y procedimientos de intervención». En GAIRÍN, J. y ARMENGOL, C. (Eds.). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.

GAIRÍN, J. (2004). «Familia y escuela, un binomio inseparable». En *XX Congreso Interamericano de Educación Católica: al reencuentro con la familia*. Santiago de Chile: CIEC. 89-147.

GAIRÍN, J. (2006). «Las comunidades virtuales de aprendizaje». En *Educación*, 37.

GAIRÍN, J. (2008). «La gestión del conocimiento de los directivos. La experiencia de la red Atenea». En *Revista Avances en Supervisión educativa*, n.º 9.

GAIRÍN, J. (2009). «El trabajo colectivo y la gestión del conocimiento generado». En CASTILLA, E. (Coord.). *La estructura colegiada en los centros educativos: trabajo coordinado y trabajo en equipo*. Madrid: Ministerio de Educación, 101-152.

GAIRÍN, J. (Coord.) (2011). *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona, Editorial DaVinci (2011) (ISBN: 978-84-938852-3-6).

GAIRÍN, J. Y MUÑOZ, J.L. (2014). La organización escolar como campo de estudio es investigación. *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, N° 238, 11-27.

GAIRÍN, J. y otros (2012). «Review of Knowledge Creation and Management Processes Through Communities of Practice in Public Administration». En *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Vol. 46, 2198-2204.

GAIRÍN, J. y otros (2015). *El centro educativo como espacio de intervención. Manual Integrado de Acción Tutorial (MIAT)*, PROEDUCA-Edo Serveis, Proyecto Ideas, Módulo III, 34-39.

GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2008). «Gestión del conocimiento en red para organizaciones educativas: El proyecto Accelera». En BLASCO, J., CANO, M.ª A., GILAR, R., GRAU, S. y LLEDÓ, A. (Coord.). *Investigación e Innovación en el conocimiento educativo actual*. Alcoy: Editorial Marfil, 99-114.

GAIRÍN, J. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2009). «Online Communities for a trae continuous training in organisations». En MÉNDEZ VILAS, A., SOLANO MARTÍN, A., MESA GONZÁLEZ, J. y MESA GONZÁLEZ, J. A., (Editores). *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* (Vol. 2). Badajoz: Formatex, 800-804.

GAIRÍN, J., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D., y ARMENGOL-ASPARÓ, C. (2010). «Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management network moderation in educational organisations». *Computers & Education*, 55(1), 304-312.

GAIRÍN, J., y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2012). «El Modelo Accelera de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo». *Revista de Educación*, 357, 633-646.

GARCÍA, N. (2005). «Las comunidades de aprendizaje». En *Monográficos Escuela*, 18, 10.

GARCÍA, R. y BANDA, I. (2006). *Manual Básico de Ganadería ecológica*. Sevilla: Consejería de Agricultura, Pesca y Desarrollo Rural.

GONGLA, P. & RIZZUTO, C. R. (2001). «Evolving communities of practice: IBM Global Services experience». *IBM Systems Journal*, 40 (4), 842-862.

GRAHAM, A. (2007). *Web 2.0. and the changing ways we are using computers for learning: what are the implications for pedagogy and curriculum?*. Disponible en: www.elearningeuropa.info/files/media/media13018.pdf [Consultado: 6 de julio de 2007]

GRIMSHAW, J. M.; NIELSEN, C.; JUDD, M.; COYTE, P.C., y GRAHAM, I. D. (2009). Use of communities of practice in business and health care sectors: A systematic review. *Implementation Science*, 4(27), 1-9. doi:10.1186/1748-5908-4-27

HARA, N.; SHACHAF, P. y STOERGER, S. (2009). Online communities of practice typology revisited. *Journal of Information Science* 2009 35: 740. Inglaterra: Sage. DOI: 10.1177/0165551509342361. Online version: <http://jis.sagepub.com/content/35/6/740>

HINTON, B. (2003). Knowledge Management and Communities of Practice: an experience from Rabobank Australia and New Zealand. *The International Food and Agribusiness Management Review*, 5(3), 1-15.

HISLOP, D. (2005). *Knowledge Management in Organizations. A critical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

HODKINSON H.; HODKINSON P. (2005). «Improving schoolteachers' workplace learning», *Research Papers in Education*. 20 (2) 109-131.

HOLSAPPLE C.W. y WU J. (2008). «In search of a missing link». En *Knowledge Management Research & Practice* 6(1), 31-40.

JAMESON, J. y otros (2006). Building trust and shared knowledge in communities of e-learning practice: collaborative leadership in the JISC eLISA and CAMEL lifelong learning projects. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 949-967.

JEON, S., KIM, Y. G., y KOH, J. (2011). An integrative model for knowledge sharing in communities-of-practice. *Journal of Knowledge Management*, 15(2), 251-269.

JIMÉNEZ, R. (2012). «La investigación sobre coaching en formación del profesorado: una revisión de estudios que impactan en la conciencia sobre la práctica docente». Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado* 2012, 16, 1.

JOHNSON, C.M. (2001). «A survey of current research on online communities of practice». *The Internet and Higher Education*, 4(1) (2001) 45-60.

KELLS, H. R. (1997). *Procesos de autoevaluación: una guía para la autoevaluación en la educación superior*. Lima: Fondo Editorial.

KELSEN, H. (1986) *Teoría pura del Derecho*. México: UNAM.

KLEIN, J. H., CONNELL, N. & MEYER, E. (2005). Knowledge characteristics of communities of practice. *Knowledge Management Research & Practice*, 3, 106-114.

KNOWGARDEN.NET (2013). *Comunidades de práctica*. Disponible en <http://knowgarden.net/category/ciencia/> (consulta: 23/01/2014)

LANDI, N. y PALACIOS, M. (2010). «La autoevaluación institucional y la cultura de la participación». *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 53, mayo-agosto.

LATAPÍ, P. (2003) «¿Cómo aprenden los maestros?» *Cuadernos de discusión 6. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. SEP. México.

LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

LEINONEN, P. & JÄRVELÄ, S. (2006). «Facilitating interpersonal evaluation of knowledge in a context of distributed team collaboration». *British Journal of Educational Technology*, 37(6), 897-916.

LESSIG, L. (2001) *El Código y otras leyes del ciberespacio*. Madrid: Taunus

LESSIG, L. (2004) *Free Culture*. Disponible en <http://www.free-culture.cc/freeculture.pdf> (consulta 13/12/2013).

LEWIS, D. y ALLAN, B. (2005). *Virtual Learning Communities. A Guide for Practitioners*. Londres: Open University Press.

LOVETT, S. y CAMERON, M. (2011) «Schools as professional learning communities for early-careers teachers: how do early-career teachers rate them?». *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15, pp. 87-104.

MACKAY, G. y HOWES, T. (2005). «Channeling work streams in the organization». *Knowledge Management Review*, January-February, vol. 7, issue 6, 20-23.

MARCELO, C. (2001). «El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La apotación de las redes y el caso de la red andaluza de profesionales de la formación». Profesorado: *Revista de currículum y formación del profesorado*, 5, 1. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf> [Consulta 7/2/2104].

MARCHIONI, M. (2001), (coord.). *Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria*. Editorial Popular. Madrid.

MARSICK, V. J. (2012). «¿Cómo pueden las organizaciones apoyar y facilitar el aprendizaje informal en el lugar de trabajo?» En GAIRÍN, J., (Ed.) *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa* (pp. 74-93). Madrid: Wolters Kluwer España.

MARSICK, V. J. y WATKINS, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations*. USA: Gower Publishing Limited.

MARTÍN, J. L. (2004). «La innovación, el aprendizaje, la dirección del conocimiento y la mejora continua de la calidad de la Administración pública a través del modelo EFQM de excelencia». *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y la Tecnología*, n.º 26.

MARTÍNEZ, J. (Coord.). (2013). *Compartim eines i processos per al treball col·laboratiu*. Barcelona: Departament de Justícia - Generalitat de Catalunya.

MARTÍNEZ, J.; SOTERAS, J.; VIVES, N. (Coords.). (2009). *El treball col·laboratiu a l'Administració. Aportacions del programa Compartirm*. Barcelona: Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya.

MCDERMOTT, R. y O'DELL, C. (2001). «Overcoming Cultural Barriers to Knowledge Sharing». *Journal of Knowledge Management*, 5 (1),76-85.

MCKENZIE, J. (2001). «How teachers learn technology best». *Educational technology journal*, 10 (6). Disponible en: <http://www.fno.org/mar01/howlearn.html> [Consulta 7/2/2014].

MEDINA, O. y SANZ, F. (2009). «Los sistemas de reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales: referencias históricas, funciones socioeducativas y perspectiva teórica». *Revista de Educación*, 348, 253-281.

MERINO, C. (2007). «Factores de éxito en comunidades de práctica». *II Jornada de Gestió del Coneixement del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya*. Barcelona.

MOLES, R. (2004) *Derecho y control en Internet. La regulabilidad de Internet*. Barcelona: Ariel.

MÜLLER, B. (2004). «Greater than the Sum of its Parts». *Pictures of the future*, spring, 75-76. Disponible en <http://goo.gl/dXFMSW> (consulta: 17/01/2014)

MÜLLER-PROTHMANN, T. (2006). *Leveraging Knowledge Communication for Innovation. Framework, Methods and Applications of Social Network Analysis in Research and Development*. Doctoral Thesis. Retrieved October 11, 2012, from http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002367

MUÑOZ MACHADO, S. (2001): «La libertad y el Poder en Internet», en *Conferencias Aula de Cultura Fundación Vocento, El Correo Digital, Aula de cultura virtual Fundación Grupo Correo*. Disponible en <http://servicios.elcorreodigital.com/auladecultura/santiago.html> (Consulta: 10/1/2014).

MUÑOZ, J. L. (2012). *Ayuntamientos y desarrollo educativo*. Madrid: Editorial Popular.

MURILLO, P. (2008). «La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos». *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, vol. 1, 13-17.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Cambridge: Oxford University Press.

NONAKA, I. y TAKEUCHI, H. (1999). *La Organización Creadora de Conocimiento. Cómo las Compañías Japonesas crean la Dinámica de la Innovación*. México: Oxford University Press.

OEI. (2005). *Deuda externa por educación*. OEI: Fundación Sin Fronteras. En: <http://www.oei.org.ar/noticias/Informe.PDF>

PÉREZ-MONTERO, M. y MARTÍNEZ, J. (2008). «Success Factors of Communities of Practice in Public Administration: The Case of Catalonia's Government» *5th Interna-*

ional Conference on Intellectual Capital. Knowledge Management and Organizational Learning. October. New York

PINEDA, P., RAMOS, R. (2002). «Pedagogía Laboral y Formación en las Organizaciones: Orígenes y desarrollos». En PINEDA, P. (Coord.), *Pedagogía Laboral*. Barcelona: Ariel, págs. pp. 43-61.

PLESSIS, M. du (2008). «The strategic drivers and objectives of communities of practice as vehicles for knowledge management in small and medium enterprises». *International Journal of Information Management*, 28, 61-67. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2007.05.002

POLANYI, M. (1962). «Tacit knowing: Its bearing in some problems of philosophy». *Review of Modern Physics*, 34(4), 601-616.

POOLE, M. J. (2002). «Developing online communities of practice in preservice teacher education». In *Proceedings of the Conference on Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community (CSCL 02)*, Gerry Stahl (Ed.). International Society of the Learning Sciences.

RAGACHARI, P. (2011). «Knowledge sharing networks in professional complex systems». *Journal of Knowledge Management*, 13 (3),132-145.

REIG, D. (2012). «Introducción al trabajo colaborativo. En I. Cerda et al». *Buenas prácticas para la dinamización de entornos virtuales* (pp.7-8). Valencia: Servicio de Formación. Diputación de Valencia. Disponible en <http://formacion.dival.es/elblog/wp-content/uploads/2012/06/dinamizacion.pdf> (consulta: 23/01/2014)

RIEL, M. y POLIN, L. (2004) «On Line Learning Communities: Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Environments». En BARAB, S. A., KLING, R. y GRAY, J. H., (Eds.) *Designing Virtual Communities in the Service of Learning* (p.16-50). Cambridge: Cambridge University Press.

ROBBINS, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. 10.^a ed. México: Pearson Educación.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, D. (2011), «Comunidades de práctica: una estrategia para el desarrollo efectivo de la creación y gestión de conocimiento en educación». En GAIRÍN, J. (2011) *El trabajo colaborativo en red. Actores y procesos en la creación y gestión del conocimiento colectivo*. Barcelona: Editorial Davinci.

RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2006). «Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica». *Educar*, 37, 25-39.

ROSMALÉN, P. y otros (2006). «Knowledge matchmaking in Learning Networks: Alleviating the tutor load by mutually connecting learning network users». *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 881-895.

RUBIO, A. (2007). «Las nuevas tendencias en la formación». *Capital Humano*, 120-126.

SAINT-ONGE, H. y WALLACE, D. (2003). *Leveraging Communities of Practice for Strategic Advantage*. Burlington: Elsevier Science.

SANTOS, M. A. (2007). *Arte y parte. Desarrollar la democracia en la escuela*. Sevilla: Editorial MAD.

SANZ, S. (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento*. Programa de Doctorado en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya. Tesis Doctoral inédita.

SANZ, S. (2012) *Comunidades de práctica. Cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales*. Barcelona. Editorial UOC

SCHENKEL, A. y TEIGLAND, R. (2008). «Improved organizational performance through communities of practice». *Journal of Knowledge Management*, 12, (1), 106-118.

SHUMAR, W. y RENNINGER, A. G. (2002). «On Conceptualizing Community». En RENNINGER, A. K. y SHUMAR, W. (Eds.), *Building Learning Communities. Learning and Change in Cyberspace* (pags. 1-17). Cambridge, Cambridge University Press.

SONN, A. (2003). *Hacia una nueva ética*. Barcelona: Polémica

THOMPSON, PHILLIP C. (1994). *Círculos de Calidad. Cómo hacer que funcionen*. Grupo Editorial Norma. Primera Edición. Colombia.

TOMPKINS, S. (2007). *Virtual Communities of Practice Software*. ETEC. Obtenido de http://sites.wiki.ubc.ca/etec510/Virtual_Communities_of_Practice_Software 12/04/2011. The Media/Education/Design wikii.

TORRES, R. M.^a (2001). «Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje». En *Simposio Internacional sobre comunidades de aprendizaje*. Barcelona: 5-6 octubre (documento policopiado).

VÁSQUEZ, S. (2011). «Comunidades de práctica». *Educación*, 47(1), 51-68.

WEI, F. y CHEN, G. (2006). «Collaborative mentor support in a learning context using a ubiquitous discussion forum to facilitate knowledge sharing for lifelong learning». *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 917-935.

WENGER, E. (1999). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje e identidad*. Barcelona: Paidós.

WENGER, E. (2004). Knowledge Management as a Doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. Ontario, Ivey Business Journal. January/February, 1-8.

WENGER, E. (2007). Communities of Practice. A brief Introduction. *Communities of practice* [<http://www.ewenger.com/theory/>. Accessed January 14, 2009].

WENGER, E. y SNYDER, W. M. (2000). «Communities of Practice: The Organizational Frontier». *Harvard Business Review*, 78, 139-145.

WENGER, E.; McDERMOTT, R. y SNYDER, W. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston, MA, Harvard Business School Press.

XAFIR, «Projecte de Xarxa d'Atenció a Famílies i Infants del Raval». 2010-2013. Memoria interna.

YIN, R.K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4.^a edición). London: Sage.

ZANG, W. y WATTS, S. (2008). Online communities as communities of practice: a case study. *Journal of Knowledge Management*, 12 (4), 55-71.

11.2. REFERENCIAS WEBGRÁFICAS

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Disponible en: <http://goo.gl/P00LTE>, [consulta: febrero 2014].

Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Disponible en: <http://goo.gl/I68guB>, [consulta: febrero 2014].

Consejo Europeo de Lisboa (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: <http://goo.gl/XRgT>, [consulta: febrero 2014].

Decisión n.º 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa a un marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y competencias. Disponible en: <http://goo.gl/jea1FS>, [consulta: febrero 2014].

Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales. Disponible en: <http://goo.gl/HNOjl6>, [consulta: febrero 2014].

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Disponible en: <http://goo.gl/3WhT71>, [consulta: febrero 2014].

Ministerio de Educación (s.f.). *Manual de Procedimiento para el Reconocimiento de las Competencias Profesionales Adquiridas por Experiencia Laboral*. Disponible en: <http://goo.gl/zYFeaG>, [consulta: febrero 2014].

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Disponible en: <http://goo.gl/yAASvg>, [consulta: febrero 2014].

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2014). *Datos de los registros del servicio público de empleo estatal. Enero 2014*. Disponible en: <http://goo.gl/SfQ9GT>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 1224/2009, de 17 de julio, de reconocimiento de las nuevas competencias adquiridas por la experiencia laboral. Disponible en: <http://goo.gl/RaCf0l>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Disponible en: <http://goo.gl/rNhH2a>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Disponible en: <http://goo.gl/L8zso1>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad. Disponible en: <http://goo.gl/PYDDyj>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. Disponible en: <http://goo.gl/5b2foW>, [consulta: febrero 2014].

Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones. Disponible en: <http://goo.gl/IMfzdX>, [consulta: febrero 2014].

Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal e informal. Disponible en: <http://goo.gl/kUDPZk>, [consulta: febrero 2014].

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente. Disponible en: <http://goo.gl/O9TPI6>, [consulta: febrero 2014].

Las Comunidades de Práctica Profesional

Creación, desarrollo y evaluación

COORDINADOR
Joaquín Gairin Sallán



La creación y gestión del conocimiento colectivo reconoce a los profesionales como la base del cambio y la mejora en las organizaciones. Frente a planteamientos que promueven el cambio por imitación de modelos más o menos exitosos, se propone la construcción del mismo a partir de la experiencia de sus protagonistas.

El desarrollo de propuestas organizativas que implican a los afectados se apoya en su conocimiento de la realidad, más allá de promover el sentimiento de pertinencia y fortalecer el proyecto colectivo, y garantiza mejoras más reales, factibles y duraderas.

El presente texto, resultado de una línea de investigación de varios años, proporciona reflexiones, experiencias, estrategias e instrumentos para abordar la creación, desarrollo y evaluación de comunidades de práctica profesional. Su orientación práctica y la validez contrastada de las propuestas, le hacen un producto único para todos los interesados en el desarrollo de las organizaciones.

SERVICIO DE ATENCIÓN AL CLIENTE

902 250 500 tel
clientes@wke.es
www.wkeducacion.es

 Wolters Kluwer



ISBN: 978-84-9987-172-1



9 788499 871721