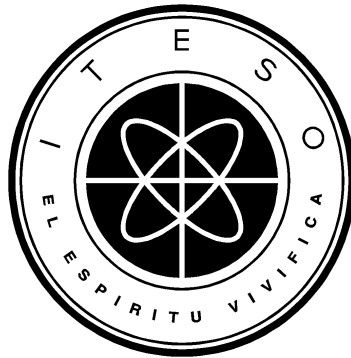


ITESO, UNIVERSIDAD JESUITA DE GUADALAJARA

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo
secretarial 15018 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1976

Departamento de Educación y Valores

MAESTRIA EN EDUCACION Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO



PROPUESTA PARA GENERAR APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN DIRECTIVOS DE SOCIEDADES
COOPERATIVAS DE AHORRO Y PRESTAMO
MEDIANTE PROCESOS DE GESTION DEL
CONOCIMIENTO

Trabajo para obtener del grado de:
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL
CONOCIMIENTO

Presenta: Guillermina Linares Arévalo
Asesor: Mtra. Lorena Herrero Serment

Noviembre, 2013

Índice

Introducción.....	4
Capítulo 1. Planteamiento del problema: aprendizaje significativo en la capacitación de directivos del sector cooperativo	8
Capítulo 2. Marco en el que se fundamenta la intervención.....	16
2.1 Contexto cooperativo, escenario donde nace y se desarrolla la intervención	16
2.2 Marco temático sobre educación para adultos en el sector cooperativo	20
2.3. Modelos de gestión del conocimiento como marco de referencia para fundamentar el proyecto. 28	
Capítulo 3. Plan de trabajo para intencionar el aprendizaje significativo	35
3.1 Construcción de la comunidad cooperativa para la gestión del conocimiento	36
3.2 El mapeo como herramienta para determinar qué se tiene y qué se necesita	38
3.3 Combinación del conocimiento para la producción del cuadernillo de formadores	39
3.4 Uso del conocimiento en el contexto cooperativo	40
3.5 La comunidad de práctica toma decisiones respecto a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.	43
Capítulo 4. Resultados del uso de conocimiento derivado del cuadernillo para formadores y su aplicación con los directivos	46
4.1 Resultados de la fase construcción de la comunidad de práctica para gestionar el conocimiento en el sector cooperativo	47
4.2 Resultados del proceso de mapeo para determinar el conocimiento que se tiene y el que hace falta	52
4.3 Resultados del proceso de combinación para producir el cuadernillo de formadores.....	58
4.4. Resultados del uso de conocimiento en el contexto cooperativo.....	63
4.4.1 Resultados identificados en la comunidad de aprendizaje derivados de la intervención	65
TABLA 1. REGISTRO DE ASISTENCIA A SESIONES	65
4.4.2 Resultados de la Comunidad de práctica	77
Categoría de DIFICULTADES	79
Categoría de AJUSTES.....	84
Categoría de AVANCES	90
Categoría de RETOS.....	93
Conclusiones	98

Referencias	107
Anexos	109

Introducción

El presente trabajo describe el proceso de intervención desarrollado por un grupo de personas que desempeñan funciones de capacitación para el personal administrativo y directivo de las sociedades cooperativas de ahorro y crédito popular. El proyecto surgió a partir de una necesidad percibida, respecto del mejoramiento de los procesos de aprendizaje de los directivos de las cooperativas, también conocidas como cajas.

Los resultados educativos derivados del estándar institucional de competencias laborales como la alternativa para atender el requerimiento legal a través del cual los dirigentes demuestren conocimientos, actitudes y habilidades para la administración de sus cooperativas, han mostrado resultados por debajo de lo esperado, debido en parte a la complejidad del estándar mismo y al bajo nivel de escolaridad de la mayoría de los directivos. Dicha situación representa un gran reto educativo para directivos y capacitadores, ya que adicional a los pocos resultados logrados, quienes logran certificarse enfrentan dificultades para aplicar lo aprendido en el contexto de la organización.

Al contemplar este panorama bajo el marco de los modelos de la gestión del conocimiento, se planteó una forma distinta de abordar la problemática de la formación directiva referida, se superaron las capacidades individuales y como primer paso se conformó una comunidad de práctica que permitió trabajar de manera conjunta con otros formadores educativos de diferentes organizaciones. El trabajo en comunidad hizo posible disponer de un visión amplia y completa respecto a las alternativas de mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, enfocados a que los dirigentes de las cooperativas con quienes se trabaja pudieran disponer de mejores condiciones para incorporar los conocimientos correspondientes a su función y ejercer cabalmente su cargo en la organización que representan.

Una vez integrada la comunidad de práctica se llevó a cabo la segunda fase de la gestión del conocimiento conocida como mapeo para identificar los conocimientos existentes en los formadores educativos y explicitar las prácticas referidas como efectivas en los procesos de formación directiva.

Dados los conocimientos obtenidos con el mapeo, se consideró necesario incorporar información sobre el tema de educación para adultos en el sector cooperativo que permitiera complementar el conocimiento existente y trabajar así en la tercera fase de la gestión del conocimiento denominada combinación. Mediante esta fase, se integraron los conocimientos existentes con los importados del exterior de modo que se construyeron estrategias de intervención educativa, mismas que fueron plasmadas en el documento denominado “Cuadernillo para formadores de dirigentes de sociedades cooperativas de ahorro y crédito popular”.

A fin de validar la efectividad del conocimiento generado, se llevó a cabo la fase de uso de conocimiento que consistió en implementar lo explicitado en el cuadernillo a manera de prueba piloto con una comunidad de aprendizaje conformada por ocho directivos de una cooperativa de ahorro y préstamo, con quienes únicamente se abordaron dos temáticas del estándar de competencias.

Para recuperar las experiencias de intervención en la comunidad de aprendizaje, fue necesario videografiar los sucesos acontecidos en cada sesión de modo que todos los integrantes de la comunidad de práctica tuvieron acceso a la información por medio de un registro y disponer de las condiciones para analizar lo ocurrido en términos de identificar las acciones que contribuyeron y las que afectaron el logro de los objetivos de formación educativa propuestos.

Así, el proceso de gestión del conocimiento conducido a través de este proyecto arroja información interesante respecto a los aprendizajes obtenidos tanto en comunidad de práctica como en comunidad de aprendizaje, refiere la manera en cómo el conocimiento es potencializado a través del trabajo conjunto de un equipo de trabajo con necesidades y metas comunes, de la manera en cómo se actualiza y mejora el ejercicio profesional así como también revela, en términos de la efectividad para la comunidad de aprendizaje, que es necesario un reajuste en la programación de tiempos y contenidos de las sesiones para lograr las competencias directivas requeridas por el estándar institucional.

El contenido de este informe se estructura en cinco apartados: 1) el planteamiento del problema que resalta la importancia del aprendizaje significativo en la capacitación de

directivos del sector cooperativo y expone la problemática vivida en términos de identificar y atender la necesidad de mejora de los procesos educativos que repercuten en el aprendizaje de los directivos y en las prácticas de los formadores educativos. 2) Marcos de referencia en los que se fundamenta la intervención y contempla la descripción del contexto cooperativo, el tema de educación para adultos en el sector cooperativo, así como los conceptos principales de los modelos de gestión del conocimiento. 3) Plan de trabajo para orientar el aprendizaje significativo en el que se señala la secuencia y programación de las actividades para la instalación del proceso de gestión del conocimiento consistente en cinco fases: construcción de la comunidad cooperativa, mapeo como herramienta para determinar lo que se tiene y lo que se necesita, combinación de conocimientos para la producción de cuadernillo de formadores, uso del conocimiento en el contexto cooperativo y toma de decisiones para la gestión de la información. 4) Resultados del uso de conocimiento derivado del cuadernillo para formadores y su aplicación con los directivos donde se reporta lo ocurrido en las fases de construcción de la comunidad de práctica, el mapeo del conocimiento, la combinación para producir el cuadernillo para formadores y los resultados del uso del conocimiento en las comunidades de práctica y de aprendizaje. En este apartado se incluyen las afirmaciones encontradas y en la comunidad de práctica están categorizadas en dificultades, ajustes, avances y retos. 5) Las conclusiones derivadas del trabajo realizado.

En el apartado de las conclusiones, se refieren los alcances y limitaciones que se tuvieron del proyecto de gestión del conocimiento con base en los resultados obtenidos, los factores que obstaculizaron y favorecieron los procesos de gestión, la viabilidad de continuidad del proyecto y algunas recomendaciones a partir de lo ocurrido.

De este modo, en la construcción de la comunidad de práctica fueron fundamentales las relaciones sociales que se tenían con anterioridad, lo que facilitó compartir la empresa conjunta identificada a partir de las necesidades de formación en los dirigentes de las cooperativas que se atienden. Se pudo integrar una comunidad virtual dadas las distancias geográficas entre los participantes y su incursión en diferentes organizaciones. Este último factor, incidió en la permanencia de la comunidad, dadas las urgencias institucionales presentadas así como la ausencia de una figura de autoridad que garantizara la continuidad de los trabajos del equipo.

Es a partir del mapeo que se reconoce lo que se tiene y los conocimientos que tuvieron que importarse para la construcción del cuadernillo guía que fue utilizado para conducir los procesos en la comunidad de Gestión del Aprendizaje. Esta comunidad, conformada por directivos de una cooperativa, trabajó en dos temas del estándar de competencias auxiliados con técnicas y recursos que favorecieran el aprendizaje significativo y la vinculación de los conocimientos a las actividades diarias.

En cuanto a los alcances de la intervención se favorece la generación del conocimiento para los integrantes de las comunidades de práctica y de aprendizaje, con los beneficios que eso conlleva a nivel organizacional en la medida que se contribuye a la generación de nuevas culturas para interactuar y abordar las problemáticas y necesidades existentes.

Otro logro que se identifica con la intervención realizada son las mejoras en la práctica del formador educativo y en el aprendizaje significativo del directivo en cuanto a su participación en la cooperativa, que si bien no se logra el nivel de efectividad según el parámetro señalado por el estándar de competencia institucional, si se observa un avance en cuanto a la apropiación de habilidades de los dos temas revisados.

Aun cuando se requiere de un plan de seguimiento para afianzar las competencias de directivos y para reconfigurar la comunidad de práctica, en términos generales, la intervención realizada aportó elementos innovadores para transformar las prácticas educacionales y directivas que contribuyan a un mejor ejercicio profesional y a incrementar la competitividad de las organizaciones cooperativas involucradas.

Capítulo 1. Planteamiento del problema: aprendizaje significativo en la capacitación de directivos del sector cooperativo

En el sector de ahorro y crédito popular se identificaron problemáticas en materia de educación y formación especializada para directivos de las cooperativas dado que la gran mayoría de los socios directivos que dirigen estas organizaciones, son personas que se dedican a trabajos en el campo (agricultura, ganadería) y que la mayoría de las veces, no cuentan con una formación académica que les permita tener una mayor comprensión de la operación de su caja.

Ante esta realidad, la dirección y toma de decisiones respecto a la cooperativa pasa a manos del personal administrativo y el cuerpo de dirigentes queda sólo en un nombramiento pero con todas las responsabilidades legales y fiscales correspondientes a las cooperativas, ya que algunos de los directivos son representantes legales de la organización y con su firma avalan las operaciones institucionales realizadas, se involucren o no en la operación, son los responsables legales.

La ausencia de participación de directivos en las cooperativas puede dar pauta a una serie de problemáticas que involucran a personal administrativo y que refieren decisiones unilaterales y sesgadas, abusos de poder, negligencias en las operaciones financieras, omisiones en el cumplimiento de obligaciones fiscales e incumplimiento con los requerimientos de la autoridad, entre otros; de aquí la relevancia que los directivos participen activamente en la gobernabilidad y toma de decisiones de la cooperativa pero con conocimiento de lo que se hace, cómo se hace y cuándo se hace.

En el mejor de los casos (aunque sólo en contadas cooperativas), el representante legal y el resto del cuerpo directivo tienen algún grado de escolaridad (abogado, administrador, ingeniero, profesor, etc.), y aunque esta formación puede contribuir a facilitar la comprensión y el manejo de la cooperativa, no es condición que garantice su éxito, dado que se requieren conocimientos y habilidades específicas acordes a las cooperativas de ahorro y préstamo para su adecuada dirección y funcionamiento.

La legislación actual que regula estas organizaciones exige, entre otras muchas cosas, la profesionalización del personal que dirige y labora en ellas a fin de poder contar con la

autorización de operación correspondiente, siendo el estándar de competencia laboral institucional¹, la alternativa educativa que puede contribuir a la formación especializada de los dirigentes.

Todo pareciera resolverse con la implementación del estándar y su respectiva acreditación, sin embargo en la práctica son varios los obstáculos que se enfrentan para lograrlo. Por un lado, los dirigentes refieren poca disponibilidad para invertir tiempos en los cursos de formación dadas sus ocupaciones personales y laborales, así como dificultades para trasladarse al lugar a donde se impartirán los cursos argumentando el costo de tiempo y dinero ya que dejarán de producir en sus actividades sin obtener remuneración alguna. Por otro lado, se identifica que la complejidad en la estructuración del estándar incide en la adecuada asimilación de conocimientos (información) por parte de los directivos y se presentan dificultades cuando se pretenden implementar acciones y procesos en sus cooperativas a partir de la información “aprendida” en el curso.

Si bien, las resistencias personales referidas por los dirigentes se resuelven argumentando el “carácter obligatorio” que marca la ley respecto a la necesidad de acreditar experiencia en materia financiera y administrativa de sus consejeros y funcionarios (Art. 11 fracc. VI de la LRASCAP²), así como el compromiso asumido ante la Asamblea cuando se eligió como dirigente. El obstáculo de las dificultades de los traslados y de remuneración se subsana con ajustes logísticos y operativos de la organización de eventos y apoyos económicos de la cooperativa en la medida de sus posibilidades; el problema mayor en este proceso de formación, ha sido la complejidad misma del estándar y la transferencia del conocimiento al escenario de la cooperativa.

Dada la necesidad institucional de certificar a los directivos de las cooperativas y que estos asuman cabalmente su función, el capacitador de una Federación identificó mediante la observación directa del desempeño directivo y referencias de los propios compañeros de la organización, la falta de continuidad en los procesos de formación al no vincular los supuestos aprendidos en el curso de capacitación a la realidad operativa de la cooperativa, siendo clara la ausencia del rol directivo en la toma de decisiones y participación general en

¹ (Concamex 0001.01 Administrar directivamente a las sociedades cooperativas de ahorro y préstamo)

² Ley para Regular las Actividades de las Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo

los asuntos de la cooperativa. Al indagar de manera directa con los involucrados sobre la falta de participación en la institución, se obtuvieron argumentos que aluden a la complejidad de la temática y ponen de manifiesto la ausencia de apropiación y aplicabilidad de los conocimientos en el ejercicio de sus funciones. Dicha información se vincula con las dificultades percibidas por el capacitador como inherentes al proceso formativo para alcanzar los objetivos de certificación y dominio de funciones directivas.

De este modo, el alto índice de deserción de participantes en el proceso de formación es una situación común que enfrenta este capacitador, sea en la fase del curso de capacitación o bien, en los procesos de evaluación de desempeño y/o entrega de producto. Algunos de los argumentos referidos por directivos aluden la complejidad de las temáticas como una de las principales causas de deserción.

En los pocos casos de dirigentes que aprueban las respectivas evaluaciones y logran su acreditación en el estándar de competencia, se identifica que sólo unos cuantos de ellos implementan lo “aprendido” en las funciones de la cooperativa, lo cual cuestiona seriamente la efectividad del proceso de formación dado que uno de los objetivos principales del área de capacitación es lograr que los directivos certificados asuman cabalmente su papel directivo en las organizaciones y exista un reflejo en el mejoramiento de la gobernabilidad de las mismas.

En este contexto, se plantea la necesidad de fortalecer el proceso de formación directiva con capacitadores de otras federaciones del sector, dado que en la propia institución no se cuenta con compañeros que compartan la función y las actividades desempeñadas al interior de la federación requieren centrar los tiempos y los esfuerzos en los objetivos de cada área laboral.

Es así como tres capacitadores del sector coinciden en las dificultades vividas en el proceso de certificación directiva y asumen que la problemática a enfrentar y resolver precisa de un análisis de los recursos pedagógicos que se han usado con diferentes personas, de su funcionalidad, de una valoración respecto a si es o no la mejor estrategia de enseñanza. Se genera conciencia sobre la pertinencia de repetir lo que antaño ha funcionado con el riesgo de caer en la rutina, de repetir patrones que no necesariamente son los mejores, pudiendo

caer en lo que Senge (2003) denomina la parábola de la rana hervida al no detectar los cambios lentos y graduales del quehacer educativo de modo que sin caer en la cuenta, los recursos de trabajo queden rebasados por las necesidades actuales dado un natural apalancamiento sobre la manera de pensar y actuar. Bajo este análisis se vislumbran las opciones de renovarse cada día, crecer o morir.

Ante este panorama de cuestionamientos respecto a la eficacia en la labor de formación directiva, quienes desempeñan la función de capacitación en el sector cooperativo colocaron la mirada de análisis en su propia labor e identificaron la necesidad de desarrollar ajustes y cambios bajo algunas metodologías de los modelos de gestión del conocimiento que permitiera la transformación de la práctica educativa y derivara en una estrategia de intervención para dar respuesta a la problemática detectada.

Dado que los capacitadores o formadores educativos pertenecían a distintas instituciones que laboran para cooperativas, la idea de trabajar individualmente, cada uno en su contexto, respondiendo cada quien a sus necesidades particulares fue atractiva de manera inicial dada la practicidad de las tareas, sin embargo esta forma de trabajo fue reemplazada por la convicción del trabajo en equipo, dado que es ya bien conocida por cada capacitador y se reconoce que los resultados obtenidos no han sido los esperados.

De esta forma, se enfatiza la relevancia de que la suma de los elementos es mayor a la unión de las capacidades individuales, que "varias cabezas piensan mejor que una y que una organización inteligente es aquella que trabaja en equipo, en labor conjunta aun cuando existan distancias geográficas entre los participantes y el trabajo se realice de manera asincrónica. Se establece una red de alianza bajo el enfoque del pensamiento sistémico donde "la inteligencia individual puede ser superada, el todo puede superar la suma de las partes al modificarse la percepción de sí mismo y del mundo" (Senge, 2003, p. 21).

Bajo la premisa de que las cooperativas se encuentran en un ambiente siempre cambiante y que los objetivos de formación directiva distan mucho de lo que actualmente se tiene, se requiere de la modificación y renovación de la práctica educativa de los formadores mediante el intercambio de ideas y creación de conocimiento en lo que Nonaka (1994) define

como comunidades de interacción ya que en este contexto se contribuye a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo.

De este modo, se integra el grupo de intercambio y crecimiento profesional que en términos de Wenger (2001) se denomina comunidad de práctica, donde tienen lugar las interacciones con los demás y con el mundo en la búsqueda del logro de las empresas y las relaciones sociales. En términos de este autor, la integración de la comunidad permite la construcción colectiva de una práctica educativa que posibilita por una parte, el cumplimiento de las exigencias institucionales respecto a la certificación directiva y por otra parte, facilita el establecimiento de condiciones favorables para el aprendizaje significativo de los directivos.

En comunidad se gestionan conocimientos útiles para la realización del trabajo de capacitación, sea produciendo conocimiento, importando conocimiento externo y formulando las declaraciones de conocimiento que permitan la actualización de información, la creación de nuevas propuestas de intervención, diseño de nuevas formas de trabajar, de transmitir, de formar, de pensar y actuar (Firestone en Ortíz y Ruíz, 2009).

En el sector cooperativo se dispone de capital intelectual ya que adicionalmente a la certificación requerida a los capacitadores y el uso de la metodología uniforme para realizar su función, cada uno de los formadores emplea recursos, didácticas, estrategias, herramientas y estilos propios “que se acumula en conocimiento tácito a través de la experiencia directa y empírica” (Nonaka, 1994, p. 15)

La explicitación de este conocimiento tácito contribuye a la construcción de conocimiento organizacional (Nonaka, 1994) en la medida que puede ser cosificado en un artefacto denominado cuadernillo para complementar la función del capacitador cooperativo. Wenger (2001) emplea el término cosificación para referir el proceso de “dar forma a la experiencia produciendo objetos que plasman la experiencia en una cosa” (p.84).

La elaboración del documento responde a la necesidad compartida de disponer de un marco de referencia que sustente la práctica realizada, explicitar y compartir experiencias que han facilitado la formación de los dirigentes y que pueden ser utilizadas como elementos que coadyuven en el mejoramiento de los aprendizajes logrados en los dirigentes de las

cooperativas. Conscientes de que este documento no es la solución completa a las problemáticas que implican las características de la población atendida, sí proporciona claros indicios sobre cómo trabajar como capacitadores para procurar un mejoramiento en las condiciones que favorezcan el aprendizaje.

Como complemento a este proceso de construcción del conocimiento, es preciso disponer el compromiso de los propios dirigentes hacia el conocimiento mismo y la voluntad para hacer las cosas ya que, de acuerdo con Blasi y Oresick (citados en Marzano, 1998), el compromiso personal, con la institución y con su comunidad son factores determinantes para realizar la transferencia de la información revisada en el curso a la aplicación práctica al interior de las organizaciones. Si bien la función del capacitador - formador incide en cierta forma en la motivación y disposición para el aprendizaje, la responsabilidad se comparte con los dirigentes de las cooperativas.

En el cuadernillo para el capacitador – formador cooperativista, se consideró el tipo de alumnos a los que se dirige la información así como la temática a revisarse, cada formador contribuyó explicitando los usos de recursos y estrategias pedagógicas de acuerdo a lo que, según su experiencia, ha funcionado en su quehacer educativo.

La elaboración del cuadernillo constituyó lo que Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009) denominan como gestión del conocimiento de segunda generación dado el enfoque a la necesidad y la producción de conocimiento que además de ser compartido y usado, se interesa por impactar en el entorno para que la innovación ocurra en la organización y sus procesos.

De este modo, disponer de un renovado acervo formativo con fundamento en la práctica y la teoría, permite instaurar nuevas formas de trabajar, de modo que se atiendan las necesidades de formación educativa de una manera distinta y con miras al logro de que los directivos sean capaces de implementar lo aprendido con el estándar en el entorno de su organización.

En este punto, fue preciso llevar a cabo lo que Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009) denominan “validación del conocimiento” (p. 12), que consiste en implementar procesos en los que las declaraciones de conocimiento se someten a los criterios

organizacionales para determinar el valor y veracidad, es la fase de transición del conocimiento teórico a su aplicación. Esta premisa implicó poner a prueba las declaraciones cosificadas en el cuadernillo complemento de la función del capacitador cooperativo para que los resultados logrados de esta aplicación pudieran ser comparados con los criterios establecidos por la organización, en este caso, los términos aprobatorios del estándar y la aplicación de conocimientos en el desempeño de la dirección de la cooperativa.

Derivado de la necesidad de validar la funcionalidad del cuadernillo, la comunidad de práctica diseñó un plan de intervención para aplicarlo en una comunidad de aprendizaje que funcionó como unidad piloto; en el plan se delimitó la inclusión de contenido de trabajo a sólo dos temáticas del estándar y se determinó el tiempo requerido para la intervención.

Una vez aplicado el cuadernillo y de acuerdo con Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), los resultados habrán de clasificarse en afirmaciones de conocimiento en diferentes categorías: “conocimiento no validado, invalidado y validado que en conjunto con la información, habrá de integrar el conocimiento organizacional y de sus integrantes” (p. 13).

Toda vez que se ha validado el conocimiento, habrá que integrarlo al ambiente operativo de la formación educativa del sector cooperativo, transmitirlo y compartirlo para instaurar prácticas que contribuyan al establecimiento de mejores mecanismos para gestionar el aprendizaje de los directivos, procurando que se asimile y practique lo “aprendido” en los cursos en sus respectivas cooperativas y éstas a su vez, tengan mayor productividad y rentabilidad de su operación.

El beneficio de la gestión del conocimiento se inserta en un círculo virtuoso para el sector cooperativo en general, en las cajas en lo particular, para los dirigentes en lo personal y en la función del capacitador en lo profesional.

Bajo este panorama donde prevalece la relación ganar-ganar, los directivos como beneficiarios directos del proceso formativo se favorecen al disponer de los elementos suficientes para participar activa y responsablemente en la dirección de la cooperativa, conocer las implicaciones legales de las decisiones que tomen, instaurar mecanismos de

acción en beneficio de la organización y sus integrantes e incluso, mejorar sus propios procesos ocupacionales.

Los beneficios para el capacitador como responsable de los procesos de formación en las sociedades cooperativas van más allá de mantener vigencia en la labor desempeñada, incluye también la renovación y fortalecimiento del acervo de conocimientos que favorecen el crecimiento profesional, la creatividad, la innovación y la competitividad en su función.

La cooperativa como organización se beneficia al contar con personal directivo que asuma su función y trabaje en el fortalecimiento de los procesos de operación, de saneamiento, de crecimiento y rentabilidad.

Los beneficios institucionales necesariamente se vinculan a los del contexto cooperativo en la medida que una adecuada imagen institucional favorece la confiabilidad y posicionamiento de las cajas de ahorro en el mercado, se consolidan y crecen los organismos cooperativos a la vez que se fomenta esta filosofía de vida.

Capítulo 2. Marco en el que se fundamenta la intervención

En este apartado se presenta el contexto cooperativo e institucional donde nace y se desarrolla la intervención, el marco temático que refiere literatura respecto a la educación de adultos en medios rurales y finalmente los conceptos principales de la gestión del conocimiento como marco de referencia en el que se inserta el proyecto realizado.

2.1 Contexto cooperativo, escenario donde nace y se desarrolla la intervención

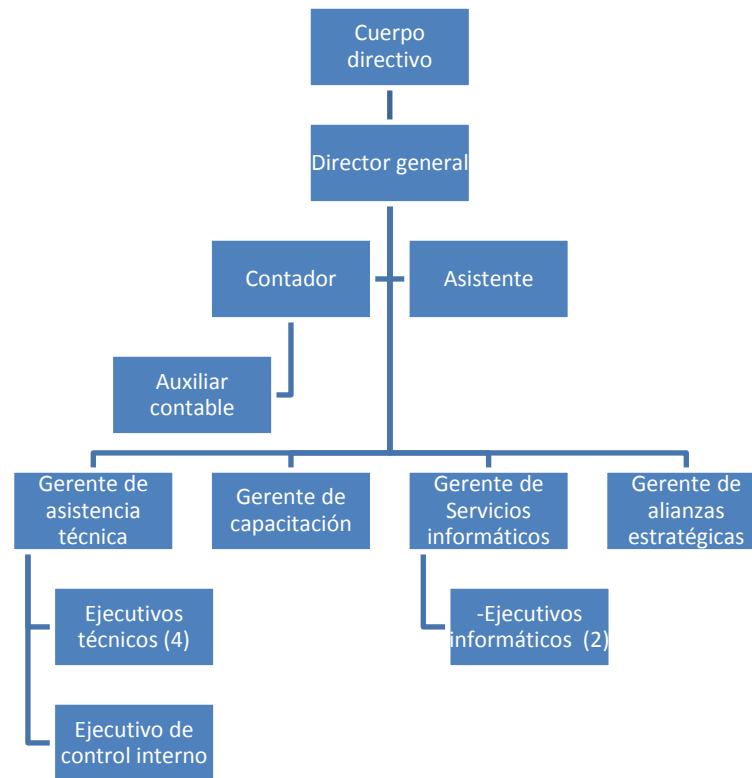
El proyecto de Gestión del Conocimiento tiene su origen en las necesidades detectadas en materia de formación directiva (capacitación) en una de las Federaciones del sector cooperativo que agrupa a 32 cooperativas, también denominadas cajas de ahorro, de siete estados del país (Guerrero, Jalisco, Nuevo León, Oaxaca, San Luis Potosí y Zacatecas) y regularmente están insertas en zonas rurales.

Dados los cambios recientes ocurridos en materia legislativa (Ley para Regular las Actividades de las Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo, 2009), la Federación tiene cuatro años de estar constituida bajo la figura legal actual, sin embargo la mayor parte de sus integrantes cuentan con una larga trayectoria laboral en el sector cooperativo.

Esta Federación tiene su sede en la Ciudad de Guadalajara y su función principal es integrar y representar a las cooperativas afiliadas de acuerdo a su objetivo general que es descrito de la siguiente manera:

“Organismo Cooperativo que integra 32 Cajas Solidarias afiliadas, a fin de fortalecer sus operaciones dentro del marco legal aplicable y coadyuvar para el fomento del ahorro y el acceso al financiamiento a la población de zonas rurales” (Federación, 2009, p. 3).

Los servicios que ofrece a sus afiliadas son de Representación, Asistencia técnica, Capacitación, Servicios informáticos y Alianzas estratégicas. Estas funciones son desempeñadas por 5 personas en la parte directiva y 15 integrantes en el área operativa de acuerdo al siguiente organigrama:



Fuente: Organigrama Federación 2012

Esta Federación establece como Visión:

“Ser la mejor Federación de su tipo en México, que orienta y propicia un óptimo desarrollo de las Cajas que la conforman, y que les ofrece una red de servicios integrales de calidad que contribuyen al logro de los objetivos empresariales de cada una de ellas en beneficio de sus asociados” (Federación, 2009, p. 3).

Y define su Misión en los siguientes términos:

“Integrar, representar y brindar servicios de asistencia técnica y capacitación, a las Cajas filiadas, para promover su desarrollo y consolidación operativa” (Federación, 2009, p. 3).

De acuerdo con lo anterior, la persona del área de capacitación identificó necesidades a cubrir en los procesos de formación de los dirigentes de las cooperativas afiliadas y dada la ausencia de personal de apoyo en la función, estableció alianzas de trabajo con homólogos

de otras federaciones del sector y con otros formadores externos que comparten la labor en la educación de adultos.

La mayoría de las federaciones del sector cooperativo se encuentran afiliadas a su vez a otro organismo de integración con nivel nacional que se le conoce como Confederación y ésta a su vez pertenece a una alianza internacional de modo que se fortalece el movimiento cooperativo y se promueve su filosofía.

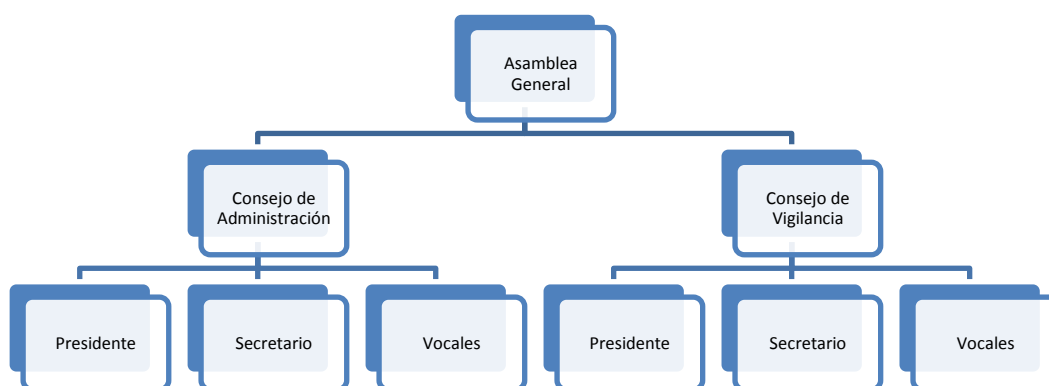
De este modo, el trabajo en colaboración entre diferentes organizaciones tiene correspondencia con el sexto principio de cooperación entre cooperativas que establece:

“Las cooperativas sirven a sus miembros más eficazmente y fortalecen el movimiento cooperativo, trabajando de manera conjunta por medio de estructuras locales, nacionales, regionales e internacionales”. (ACI Américas, 1995 ¶ 14).

Aun cuando el trabajo colaborativo involucró a personas de diferentes federaciones e instituciones educativas, éstas disponían de conocimiento sobre el sector cooperativo y la filosofía de las cajas de ahorro, las cuales tienen su propia estructura organizacional, visión, misión y valores.

Así, una cooperativa dispone de la siguiente estructura básica organizacional:

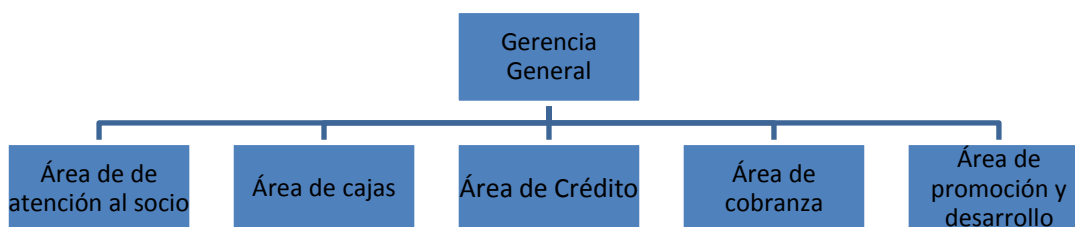
Nivel de Dirección



Fuente: Ley General de Sociedades Cooperativas (2009).

Donde los integrantes de esta área son los socios de la cooperativa y en Asamblea general mediante participación democrática, se elige a las personas que representarán el papel de directivos, quienes vigilarán y cuidarán los intereses de todos los socios. Cabe mencionar que los cargos son honoríficos y su desempeño no implica retribución económica alguna.

Nivel de operación



Fuente: Ley General de Sociedades Cooperativas (2009).

Esta área está integrada por empleados de la cooperativa: profesionistas, técnicos o con experiencia afín a la función desempeñada. Reciben remuneración, poseen algún grado de escolaridad y se especializan en las operaciones por la labor realizada, por capacitación continua o por formación entre pares de la misma institución.

Es preciso señalar que toda la estructura operativa de la cooperativa se encuentra bajo la dirección del Consejo de Administración, quienes representan a la Asamblea General en la operación de la caja y cuentan con la validación de sus funciones por parte de los integrantes del Consejo de Vigilancia.

Dado lo anterior, los procesos educativos requieren ser fortalecidos, ya que aunado a la responsabilidad social y financiera que enfrentan los dirigentes de las cajas, se encuentra el requerimiento legal de acreditación y dominio de las funciones de un directivo al interior de una cooperativa de acuerdo a lo establecido en el inciso I del Artículo 43 Bis de la Ley General de Sociedades Cooperativas, que establece que los consejeros deberán reunir, entre otros, el siguiente requisito:

- I. “Acreditar la experiencia y los conocimientos mínimos que en materia financiera y administrativa, establezca la propia Cooperativa en sus bases constitutivas.

(...) La Asamblea General deberá conocer el perfil de los candidatos a desempeñarse como consejeros, y se someterá a su consideración la documentación e información que al efecto determine la misma Asamblea en las bases constitutivas, para evaluar la honorabilidad, historial crediticio y experiencia de negocios de los candidatos” (LGSC, Reforma 13/08/2009 p. 8).

Debido a que la razón de ser de una Federación radica en el servicio a sus afiliadas, el área de capacitación precisa la necesidad de dar respuesta a la problemática vivida en la formación educativa directiva.

2.2 Marco temático sobre educación para adultos en el sector cooperativo

En este apartado se aborda literatura concerniente a la educación de adultos en el sector cooperativo en México, misma que sustenta y fortalece el proyecto de intervención llevado a cabo.

En primer lugar, es necesario mencionar que no se dispone de mucha información respecto a la educación para adultos en el sector cooperativo en nuestro país como bien lo señala Rojas (2010) donde refiere la existencia de dos dificultades para abordar este tema: la teórica, que tiene que ver con la escasa literatura que trate la temática con una visión profunda y analítica; y la práctica, que se identifica con la ausencia de datos estadísticos sobre las cooperativas y de la renuencia de estas organizaciones para proporcionar información.

De este modo, se toman como referencias la información sobre educación para adultos así como las prácticas educativas en medios rurales realizadas en otros países con las que se identifican, describen y muestran alternativas para el mejoramiento de los procesos educativos para adultos. Es preciso adecuar dicha información al marco cooperativo mexicano, específicamente en el contexto de los dirigentes de las cooperativas de ahorro y crédito popular que básicamente remite al ámbito rural.

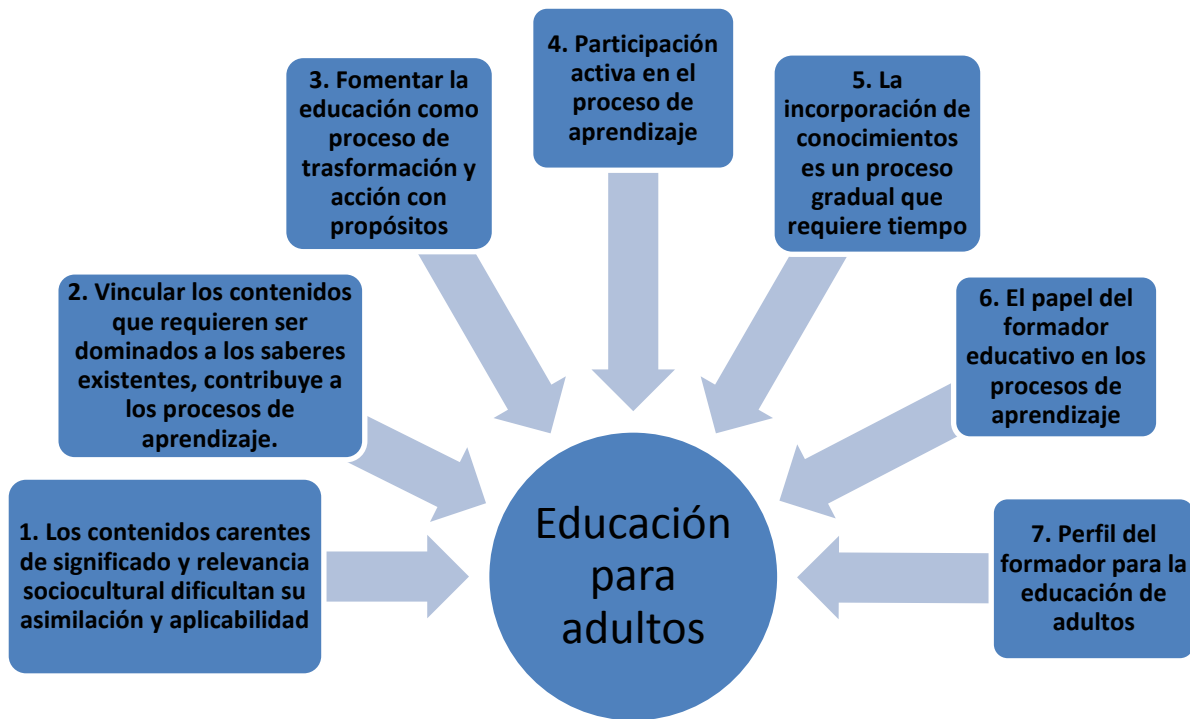
Los procesos de formación educativa para esta población adulta y que se consideran en el proyecto de intervención, se circunscriben en el marco del sistema nacional de competencias (SNC) promovido por el Consejo Nacional de Normalización y Certificación (CONOCER) específicamente en lo que respecta al estándar de competencia³ para la Administración Directiva de Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo (SOCAP's).

Bajo este panorama, la pretensión de insertar un programa de competencias administrativas y financieras con adultos que cuentan con escasa formación académica y desempeñan actividades predominantemente agropecuarias, encuentra serias dificultades para ser instaurado ya que como lo señala la investigación realizada en el 2003 por Juan José Rojas sobre las cooperativas en México: “salvo escasas y honrosas excepciones, la educación cooperativa se estaba atendiendo de manera incorrecta, insuficiente y con poca pertinencia para la formación de los cooperadores y el desarrollo del movimiento cooperativo mexicano” (Rojas, 2010, p. 89).

Dado lo anterior, implementar procesos de educación con adultos de las cooperativas de ahorro y préstamo, requiere la realización de un análisis previo respecto de las condiciones que inciden en el aprendizaje de los dirigentes, de modo que cuando se lleven a cabo los cursos de capacitación, se tengan en cuenta estas situaciones y en la medida de lo posible se encaucen de manera favorable para procurar la adecuada apropiación y aplicación de conocimientos.

De acuerdo con la literatura existente, las condiciones a considerar en la educación de adultos se refieren a:

³ Describe en términos de resultados, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que se requieren para el desempeño de la función de Administrar directivamente a las sociedades cooperativas de ahorro y préstamo. Código del Estándar Concomex001.01 recuperado en Mayo del 2012 de <http://www.conocer.gob.mx>



Fuente: Elaboración propia con información de Bustos (2011), Freire (1970 y 2004), ILCE (2002), Luján (2010), Moll (1993), Romero (2003), Rojas (2010) y Sarmiento (2009).

A continuación se abordarán cada una de las condiciones referidas anteriormente.

1. Los contenidos carentes de significado y relevancia sociocultural dificultan su asimilación y aplicabilidad.

Los contenidos en las temáticas del estándar están referidos a operaciones administrativas, legales y financieras que obedecen a un esquema de educación de tipo empresarial que Solís y Valencia (Citados en Rojas, 2010) refieren como “la que se debe dar a socios, empleados, gerentes y dirigentes para habilitarlos en la gestión a fin de poder realizar sus actividades dentro de la organización de una manera más eficiente” (p. 104).

En términos de Lujan (2010), articular los programas educativos de manera lineal a los criterios institucionales refiere “una orientación autoritaria y verticalista que es ajena al contexto sociocultural y con énfasis en un diseño de perspectiva unilateral con una visión de “escritorio” (p. 8), por lo que resulta carente de significación y de relevancia cultural en el

contexto, generalmente rural, en que se pretende instaurar. De ahí que los dirigentes de las cooperativas no incorporen los contenidos porque sencillamente la información con la que se trabaja no encuentra resonancia en sus prácticas sociales, ni satisface necesidad alguna por ellos identificada.

En el caso de que logre un dominio de contenidos, éste corresponde más a una memorización que refleja la “mecanización de la enseñanza sin trascendencia” (Sarmiento, 2009, p. 132), que a una interiorización del conocimiento que transforma formas de actuar del dirigente; de ahí la relevancia de enfatizar la interrelación entre lo que se aprende y lo que requiere en su actuar cotidiano.

2. Vincular los contenidos que requieren ser dominados a los saberes existentes, contribuye a los procesos de aprendizaje

Debido a que el estándar fue creado con el objetivo de ser un instrumento de validación de la función directiva en cualquier cooperativa de ahorro y préstamo del país, muestra inflexibilidad para ser ajustado de acuerdo a los requerimientos o necesidades de formación educativa de los dirigentes y precisamente esta rigidez de los contenidos enseñados genera desánimo, desinterés y deserción, ya que de acuerdo con Freire (1970) “no son pocos los programas que fallaron porque los realizadores partieron de su visión personal de la realidad... no tomaron en cuenta a los hombres en situación a quienes dirigían su programa” (p. 77).

De acuerdo con Bustos (2011) las comunidades rurales ofrecen el valor educativo del contexto que aunque suele ser demeritado, “pueden ofrecer ideas, experiencias y oportunidades para la formación compartida” (p. 3), lo cual puede ser aprovechado en la medida que la funcionalidad y efectividad sea relacionada con los contenidos institucionales.

Sarmiento (2009) refiere que “es preciso reconocer la existencia de saberes previos y experiencias aprendidas en el mundo de la vida” (p. 139), ya que ningún alumno es una *tabula rasa* y cada uno dispone de un repertorio de conocimientos obtenidos de los fondos culturales en que se desenvuelve, de las experiencias vividas y de sus modelos mentales que inciden en las formas de pensar y en la actitud para recibir nueva información.

Dejar de lado las experiencias de los directivos en el proceso de enseñanza aprendizaje, significa un error dado que:

“... cuentan con un aprendizaje previo adquirido a lo largo de su vida mediante la educación formal e informal, la cual le ha transmitido la cultura, los valores... y ha determinado la cosmovisión que tiene del mundo, de su entorno inmediato y de sí mismo” (Rojas 2010, p. 92), lo que podría favorecer un aprendizaje significativo y la vinculación de los conocimientos.

Para lograr vincular los contenidos del programa educativo con las necesidades específicas de la comunidad es necesario que el formador en el campo rural conozca el ambiente, las necesidades de las personas y sea sensible a los requerimientos del medio, razón para la cual debe prepararse más que cualquier profesor de la ciudad, ya que se enfrenta a situaciones carentes y más difíciles de manejar (Sarmiento, 2009), si es que se tiene la intención de contribuir a la permanencia del aprendizaje como se refiere en el siguiente punto.

3. Fomentar la educación como proceso de transformación y acción con propósitos

Más allá de enseñar contenidos y favorecer lo que Freire (2004) denomina pensar correctamente, es necesario propiciar condiciones que favorezcan “el aprendizaje entendido no sólo como repetir la lección dada, sino como aprender cómo construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin la apertura al riesgo y a la aventura del espíritu” (p. 32).

Al propiciar el establecimiento de relaciones con significado entre los conceptos técnicos del programa con experiencias y situaciones de su contexto, se favorecen la incorporación de conocimientos ya que “la motivación por el aprendizaje del adulto se basa en dar respuesta y solución a problemas prácticos de su vida y para lograr el aprendizaje, emprende tareas necesarias en busca de las soluciones” (Rojas, 2010, p. 92).

Esta vinculación del saber con el hacer encuentra soporte en las experiencias del programa gubernamental denominado INCA Rural -Instituto Nacional de Capacitación Agropecuaria- (ILCE-INCA, 2002) donde se muestra que las prácticas realizadas en el sector rural mexicano llevadas a cabo bajo la metodología de trabajo focalizado en el aprendizaje

significativo, remite a la aplicación directa de los conocimientos en un proyecto determinado. Así, de la metodología implementada se rescatan dos elementos importantes que pueden ser aplicados en los procesos de enseñanza aprendizaje con los dirigentes de las cooperativas:

- a) Sistematización del aprendizaje: para instituir los procesos de aprendizaje, dado que no son suficientes las horas clase revisando conceptos teóricos, es preciso ir a los escenarios de práctica, donde se implementa lo aprendido.
- b) Acompañamiento al educando: pasar de ser capacitador a asesor, donde se aplica, se refuerza lo aprendido, se detectan y corrigen errores, se implementan las acciones.

Esta metodología de trabajo permite un real involucramiento de los educandos en sus procesos de aprendizaje en la medida que llevan a la práctica los conocimientos teóricos y, aunque disponen del acompañamiento del asesor para precisar lo aprendido o clarificar dudas, favorece asumir la responsabilidad de su participación en su propio aprendizaje.

4. Participación activa en el proceso de aprendizaje

De acuerdo al modelo de participación democrática propuesto por Bustos (2011), es preciso trabajar en la consonancia de los conocimientos con las características del medio, involucrando de manera activa en el reajuste de su diseño a quienes va dirigido, como una manera de apropiación y compromiso para la generación de trabajo comprometido y participativo.

Al asumir una participación activa en el propio proceso de conocimiento se favorece la disposición para el aprendizaje ya que de acuerdo con Moll (1993) “cuando el contenido de las acciones es importante o necesario, la gente se siente motivada para establecer los contextos sociales para la transferencia o aplicación del conocimiento y otros recursos” (p. 379), lo cual es fundamental para que los dirigentes de las cooperativas se apropien de la información del estándar y puedan aplicarla en sus organizaciones.

Así, en términos de Romero (2003), es preferible dar prioridad al modelo de enseñanza de facilitación/colaboración “que se centra en el desarrollo institucional y opera sobre la base de esquemas de relación cooperativos, se privilegia la dimensión de los procesos de cambio y la formación profesional que posibiliten procesos de automejora” (p. 7). Bajo este enfoque y de manera colateral, se fomenta no sólo el dominio de los conocimientos y habilidades enunciadas en el estándar, sino también la instauración gradual de una cultura de cooperación entre los dirigentes.

5. La incorporación de conocimientos es un proceso gradual que requiere tiempo

De acuerdo con la metodología aplicada por INCA Rural (ILCE-INCA 2002) en sus procesos educativos, los procesos de sistematización y acompañamiento requieren de la ampliación de tiempos y costos para la participación tanto del dirigente como del capacitador en diversos escenarios de intervención.

El aprendizaje es un proceso gradual que requiere tiempo, recursos humanos y financieros para ser complementado con actividades relacionadas y significativas. Todo proceso de innovación en la enseñanza y en el aprendizaje requiere de tiempo suficiente para permitir relaciones de intercambio activo entre los participantes, de diálogo y de reflexión, de generación de contextos para favorecer el aprendizaje, para mediar los procesos.

Al ser clara la necesidad de vincular conocimientos técnicos con prácticos, se vuelve necesario y urgente enfocar programas educativos en el medio rural que vayan más allá de la mera repetición de información y que además de resolver de situaciones prácticas o de sobrevivencia, se incluyan acciones con fines de verdaderas transformaciones culturales con la posibilidad de cambio, “de promover el tránsito de la curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica” (Freire, 2004, p. 19), lo cual implica una responsabilidad compartida entre quien aprende y quien enseña.

6. El papel del formador educativo en los procesos de aprendizaje

Aun cuando la formación directiva implica una responsabilidad compartida entre formador y directivos, la función de enseñanza recae en el capacitador quien con su labor, puede entorpecer o contribuir en las condiciones del proceso de aprendizaje.

De este modo, el capacitador como agente activo en el proceso educativo, debe identificar y manifestar la necesidad de los cambios necesarios para el mejoramiento de la educación para adultos, dejando de reproducir mecánicamente el modelo institucional que sólo reduce su función a un “simple adiestramiento del educando en la formación de destrezas” (Freire, 1970. p. 7). Es necesario, romper con la inmovilidad ideológica que Freire (1970) refiere como “la realidad es lo que es y que se puede hacer ante eso” (p. 2), que además de limitar la acción formadora, anula la posibilidad de convertirse en un agente activo en la construcción del conocimiento.

En el proceso educativo también el docente aprende y se transforma: como sujeto que enseña, se convierte en agente que aprende de los educandos con cada interacción, con cada acción previamente planeada con miras a propiciar el aprendizaje donde se rescatan elementos de ajuste, de diseño, de secuencia, de congruencia con la experiencia misma, de relación con el contexto, del uso de las palabras, del modo de actuar ante el trabajo de enseñanza realizado.

Dada la responsabilidad compartida para lograr los aprendizajes esperados, el capacitador requiere de ciertos conocimientos, cualidades y habilidades para llevar a cabo procesos de enseñanza con adultos mayores, mismos que son descritos en el siguiente punto.

7. Perfil del formador para la educación de adultos

De acuerdo con Educación y pedagogía (2013), el formador en educación para adultos debe reunir las siguientes características:

- Ser animador de los procesos de aprendizaje
- Conocer fines y objetivos contenidos en el currículum de la educación de adultos
- Poseer los conocimientos en las áreas o programas en que desarrolla su labor docente
- Aplicar los conocimientos básicos de la psicología del adulto

- Dominar métodos y técnicas propias del trabajo en grupo
- Transmitir actitudes positivas hacia la vida y orientar a los participantes en el desempeño de sus diferentes papeles sociales
- Establecer y promover relaciones interpersonales adecuadas y estimular el trabajo en equipo
- Promover la igualdad entre hombres y mujeres en cuanto a las oportunidades para aprender y para integrarse al trabajo productivo
- Respetar las diferencias individuales en cuanto al ritmo de aprendizaje, intereses y aptitudes de la población adulta con la que trabaja.

El establecimiento del diálogo entre quienes elaboran los contenidos, quienes lo instrumentan y a quienes se dirige, es una condición fundamental para desarrollar programas educativos en la medida que se conocen las experiencias del educando (saberes), se identifican los intereses-necesidades de aprendizaje y se pueden relacionar con algunos otros contenidos complementarios a criterio del educador. Bajo estas condiciones es más probable que se logre un programa formativo con mayor significación, contextualización y aplicación, dado que se vinculan los propósitos institucionales con las necesidades reales de formación de los dirigentes.

2.3. Modelos de gestión del conocimiento como marco de referencia para fundamentar el proyecto.

En una sociedad siempre cambiante que plantea a las organizaciones retos de subsistencia, permanencia y competitividad, los modelos de gestión del conocimiento pueden ser útiles para enfrentar estas situaciones, sea a través de la implementación de procesos para estructurar e integrar el conocimiento del que se dispone, incorporar nuevo o incluso crear nuevo conocimiento.

Autores como Canals (2003) y Gordó (2010) refieren dificultades para precisar el concepto de gestión del conocimiento dado que el término tiene diversidad de connotaciones e implicaciones y es abstracto para ser gestionado. Canals (2003) señala que es posible

gestionar los activos de conocimiento, entendidos como las bases de datos, documentos, capacidades de los individuos, rutinas y procesos realizados para el cumplimiento de tareas; mientras que Gordó (2010) por su parte, menciona que es posible gestionar los procesos de crear, compartir, transferir y usar dicho conocimiento.

Referirse a procesos de gestión del conocimiento conlleva a considerar los supuestos teóricos de cuatro autores que abordan el tema: Nonaka (1994), Wenger (2001), Senge (2003) y Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruiz, A., 2009).

Mientras que los modelos de Nonaka y Firestone están enfocados a la creación/producción e integración de conocimiento organizacional, los modelos de Wenger y Senge refieren procesos para impulsar el aprendizaje en las organizaciones.

De este modo, Nonaka (1994) enfatiza la relevancia de construir una comprensión activa y dinámica de la organización más allá de los medios por los que se crea y distribuye información y conocimiento. Para este autor, “la innovación en una organización va más allá del procesamiento de información o la solución de problemas, implica un proceso mediante el cual la organización crea, define problemas y después desarrolla activamente nuevo conocimiento para resolverlos” (Nonaka, 1994, p. 2).

Su teoría de la creación de conocimiento organizacional se desarrolla a partir de un análisis de las condiciones de la organización: del caos creativo (crisis natural o inducida), redundancia entendida como un aprendizaje entre compañeros (por intrusión) y variedad requerida para maximizar la eficiencia del dominio de conocimiento de parte de los integrantes de la organización.

En la creación del conocimiento, el autor propone la Teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional que considera la relación continua entre las dimensiones epistemológica y ontológica, donde la primera refiere el diálogo continuo entre el conocimiento explícito y tácito, y la segunda da cuenta de la relevancia de la interacción social entre los individuos para desarrollar nuevo conocimiento.

Para la primera dimensión, se postulan cuatro diferentes modos de conversión del conocimiento con sus respectivos procesos: 1) del conocimiento tácito al conocimiento

tácito, que conlleva un proceso de socialización; 2) del conocimiento explícito al conocimiento explícito, que refiere mecanismos de intercambio de conocimientos y da paso al proceso de combinación; 3) de conocimiento tácito a conocimiento explícito, que implica el proceso de externalización y, 4) de conocimiento explícito a conocimiento tácito, que da cuenta del proceso de internalización. Los modos tres y cuatro de conversión se complementan y expanden a través de los procesos de la dimensión ontológica, en la que se precisa la necesidad de que los individuos compartan el conocimiento existente mediante las “comunidades de interacción” (Nonaka, 1994, p.3) y así contribuir a la amplificación y desarrollo de conocimiento nuevo.

Ambas dimensiones se encuentran estrechamente involucradas en la creación de conocimiento en el proceso de construcción en espiral ascendente, donde se comienza a nivel individual, sube al nivel grupal y después al organizacional. En este proceso de construcción de conocimiento, un nuevo concepto resuena en la comunidad, se desarrolla, se clarifica y circula hasta que se cristaliza en la organización.

La cristalización es vista como el proceso por el cual varios departamentos de la organización prueban la realidad y aplicabilidad del concepto creado por el equipo y corresponde al proceso de conversión del conocimiento denominado “internalización” (Nonaka, 1994, p. 23). Este proceso referido por Nonaka es el equivalente al proceso de la validación e integración del conocimiento en el modelo de Firestone y McElroy. (Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009).

Respecto al proceso de aprendizaje organizacional, Nonaka (1994) retoma la teoría del aprendizaje doble circuito de Argyris y Schön, y la define como “un modo de cuestionar y reconstruir perspectivas existentes, marcos de interpretación o premisas de decisión” (p. 11), para argumentar que aun cuando es difícil llevarla a cabo, es necesario que en las organizaciones sea incorporada al modelo de la creación de conocimiento.

Para Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), la gestión del conocimiento es referida como una “disciplina que se enfoca al mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en las organizaciones” (p. 18). De acuerdo a estos autores, la gestión del conocimiento refiere un

conjunto de procesos que denominan Ciclo de Vida del Conocimiento –CVC- que incluye dos categorías: producción e integración del conocimiento.

La primera categoría se refiere a los “procesos mediante los cuales se crea nuevo conocimiento, se considera como sinónimo del aprendizaje organizacional y está enfocado a mejorar las condiciones por la cuales la innovación y la creatividad ocurren naturalmente” (Firestone y McElroy citados en Ortíz y Ruiz, 2009, p. 8).

La segunda categoría se refiere a los “procesos mediante los cuales se introducen nuevas declaraciones de conocimiento en el ambiente operacional y se retiran las antiguas” (Firestone y McElroy, 2009, p. 8). En este sentido, los autores denominan la integración del conocimiento como Gestión del Conocimiento y lo diferencia en primera y segunda generación (GC I y GC II). La GC I se define como la integración del conocimiento con enfoque en la oferta que comparte y usa el conocimiento interesándose únicamente por la gestión de la información. La GC II tiene enfoque en la demanda y comprende procesos de compartir y usar el conocimiento impactando en el entorno necesario para que la innovación ocurra en la organización.

Los autores precisan cuatro subprocesos de la categoría producción de conocimientos:

1. El aprendizaje individual y grupal, donde la interacción humana es clave en la construcción de conocimientos y disponer de condiciones que faciliten este intercambio de aprendizajes grupales adquiere gran importancia.
2. Adquisición de información, donde se incorpora información o declaraciones de conocimiento producidas por otros fuera de la organización.
3. Formulación de declaraciones de conocimiento que implica poner de manifiesto la postura de la organización frente a algo.
4. Validación del conocimiento, que consiste en ponerlas a prueba o compararlas con el criterio organizacional para determinar su valor o veracidad.

La integración de conocimiento (segunda categoría del modelo) refiere los procesos mediante los cuales, la organización trasmite, enseña y comparte conocimientos, se incluye la trasmisión e integración de la información.

Un componente importante en el Ciclo de vida de conocimiento es el contenedor de conocimientos que “está conformado por individuos o grupos que poseen conocimientos en sus mentes y artefactos que contienen conocimiento dentro de procesos y estrategias, políticas y procedimientos, modelos organizacionales, sistemas de información, productos y servicios” (Firestone y McElroy citados en Ortiz y Ruiz, 2009, p. 17).

Respecto al aprendizaje organizacional, los autores describen “tres niveles de aprendizaje o dominios de conocimiento: a nivel de la organización, a nivel de grupos o comunidades de práctica y el nivel individual” (Ortiz y Ruiz, 2009, p. 17).

Así, el modelo de Firestone y McElroy se coloca como un conjunto de procesos encauzados al logro de resultados de acuerdo a un objetivo establecido y a la resolución de problemas de la organización, donde el aprendizaje y la innovación se consideran como procesos sociales más que administrativos.

Tanto el modelo de Nonaka como el de Firestone desde la perspectiva organizacional, refieren que los procesos para gestionar el conocimiento tienen su comienzo en el nivel individual y es a partir de la interacción de las personas que se crea nuevo conocimiento para incorporarse al nivel organizacional.

Mientras que Nonaka refiere el término de comunidades de interacción para aludir a las relaciones que se establecen entre los individuos para gestionar el conocimiento, Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruiz, A. 2009) resaltan la importancia de la interacción humana y hacen énfasis en la construcción de las condiciones para que ésta ocurra. Wenger (2001) por su parte, con su teoría social del aprendizaje, refiere el concepto de comunidades de práctica para aludir a la manera cómo se participa e interactúa con los demás estableciendo relaciones con “la intención sostenida de lograr una empresa conjunta” (p. 69).

Desde la perspectiva de Wenger, la creación y trasmisión del conocimiento, entendido como aprendizaje, se produce en el seno de grupos sociales denominados comunidades de

práctica (citado en Canals, 2003). En estas comunidades de práctica se trabaja en torno a una tarea determinada de modo que el aprendizaje ocurre a la par que los integrantes llevan a cabo la tarea. Para que esta comunidad se constituya, el autor precisa tres dimensiones:

1. Un compromiso mutuo de los integrantes para participar en acciones que fortalezcan el sentido de pertenencia y cohesión grupal.
2. Una empresa conjunta que es negociada con todos los integrantes y se establece una responsabilidad mutua.
3. Un repertorio compartido de rutinas, relatos, herramientas, manera de hacer las cosas, conceptos y acciones.

Desde la propuesta de Wenger (2001), es fundamental tomar en cuenta el contexto social para implementar un proceso de gestión del conocimiento y para Senge (2003) es a partir de la mirada de los elementos de un todo que es posible aprender de manera conjunta y constituir lo que denomina “organizaciones inteligentes” (p. 11).

Para este autor, en las organizaciones inteligentes todos los integrantes son aprendices que impulsan la generación de resultados extraordinarios para la organización en general y para los individuos en lo particular. Para transformar una organización tradicional a inteligente, es preciso considerarla como un sistema que tiene interrelación con otros sistemas, entiéndase otras organizaciones o con las personas que las integran.

La transición a organización inteligente precisa de la revisión de los modos en que se han diseñado las actividades de las personas y sobretodo, los modos en que se ha enseñado a pensar a interactuar, de modo que se identifique la existencia de alguna de las siete barreras para el aprendizaje: 1) Yo soy mi puesto, 2) el enemigo externo, 3) la ilusión de hacerse cargo, 4) la fijación en los hechos, 5) la parábola de la rana hervida, 6) la ilusión de que se aprende con la experiencia y, 7) el mito del equipo administrativo.

Bajo la mirada del pensamiento sistémico, Senge (2003) contempla la presencia de disciplinas en la construcción de las organizaciones inteligentes:

1. El dominio personal, para concentrar las energías y precisar la atención sobre las cosas que realmente interesan. En este apartado, es fundamental conectar el aprendizaje personal y organizacional así como los compromisos de ambos en el proceso de aprender.
2. Modelos mentales para volver la mirada hacia dentro e identificar supuestos arraigados que incidan en los procesos de aprendizaje, tanto personales como institucionales.
3. Construcción de una visión compartida para configurar la imagen del futuro que se quiere lograr, compatible a los individuos y a las organizaciones.
4. Aprendizaje en equipo para superar las inteligencias individuales e integrar un pensamiento conjunto a través del diálogo.

El autor propone la metanoia como un cambio de enfoque en el que la concepción de aprendizaje se transforma y se amplía la capacidad de crear, se transita del aprendizaje adaptativo (supervivencia) a la conjugación del aprendizaje adaptativo con el aprendizaje generativo (creativo).

Los cuatro modelos brevemente presentados, proporcionan contribuciones teóricas y metodológicas para llevar a cabo procesos de gestión del conocimiento que permitan resolver problemáticas en las organizaciones e implementar innovadoras formas de proceder, sea aprovechando lo que se tiene, incorporando conocimientos externos o generando nuevos conocimientos.

Capítulo 3. Plan de trabajo para intencionar el aprendizaje significativo

En este capítulo se refieren las cinco fases que se planearon para instalar un proceso de gestión del conocimiento derivado de una necesidad detectada en la problemática para el logro de la profesionalización de directivos del sector cooperativo en términos de competencias laborales institucionales.

Dado que el término gestión el conocimiento puede tener definiciones y alcances amplios, este proceso de gestión se centró en lo que Canals (2003) denomina activos del conocimiento.

Para realizar la gestión de los activos de forma que éstos sean utilizados para la creación de nuevos conocimientos, el plan de intervención contempló, en primera instancia, la constitución de una comunidad de práctica que permitió compartir, transmitir y generar los conocimientos para abordar las dificultades detectadas en materia de capacitación de los directivos en el sector cooperativo. Para la constitución de la comunidad de práctica se procuró el involucramiento de miembros de diferentes organizaciones que compartieron la empresa conjunta de facilitar los procesos de aprendizaje para coadyuvar en la incorporación de competencias laborales refiriendo un compromiso manifiesto de participación.

Como segunda fase, el plan diseñado incluyó una fase de mapeo de capacidades y conocimientos que poseen los integrantes de la comunidad de práctica y el reconocimiento de las necesidades de conocimiento que posteriormente debían cubrirse con conocimiento externo.

La tercera fase denominada combinación del conocimiento, residió en hacer uso de los conocimientos identificados y explicitados con los conocimientos externos que se tuvieron que incorporar. Ambos conocimientos se reconfiguraron y precisaron en el plan de intervención que procuró dar respuesta a la necesidad detectada en el dominio de las competencias directivas. Se especifican las actividades que se realizaron en los procesos de

aprendizaje así como las acciones de monitoreo y retroalimentación llevadas a cabo por los miembros de la comunidad de práctica.

La cuarta fase correspondió al uso del conocimiento y consistió en la implementación del proyecto de intervención con la comunidad de aprendizaje a la cual fue destinado. Se refirieron las actividades a realizar, el objetivo a lograr, la manera de evaluar, la aplicabilidad y viabilidad de esa forma de trabajo.

La quinta y última fase, describe la toma de decisiones que realizó la comunidad de práctica respecto a la manera en cómo habrá de gestionarse la información derivada de los resultados obtenidos del plan de intervención. Se incluye la información que puede ser compartida, la definición de quiénes podrán acceder a ella, el mecanismo por el cual se difundirá, los períodos de vigencia y la definición del responsable de su actualización.

El plan de trabajo diseñado para realizar la intervención fue de aproximadamente un año, incluyó desde la conformación de la comunidad de gestión del conocimiento hasta la toma de decisiones para la difusión y acceso al conocimiento construido. El plan de trabajo comienza en Febrero del 2012 y el diseño de la intervención fue trabajado y reajustado para ser aplicado en el período de septiembre a noviembre del mismo año, tiempo en que la comunidad de práctica estuvo interactuando constantemente de acuerdo a las necesidades presentadas y los tiempos disponibles de los integrantes. Posteriormente se continuó con el análisis respecto a la validación del conocimiento en relación a su aplicabilidad para atender la necesidad educativa detectada.

A continuación se describen de manera detallada las fases que se llevaron a cabo y se señalan los pasos que se realizaron.

3.1 Construcción de la comunidad cooperativa para la gestión del conocimiento

Para realizar procesos de gestión del conocimiento es preciso contar con un grupo de personas dispuestas a aportar y compartir sus conocimientos, ya que de acuerdo con Wenger (Citado en Canals, 2003), el conocimiento se produce y trasmite en el seno de grupos sociales denominados comunidades de práctica. Estas comunidades se configuran en torno a una tarea

determinada que los integrantes del grupo deben llevar a cabo, sea concebida como la resolución de un problema, la atención a necesidades de la organización o a procesos de innovación. Para configurar la comunidad de práctica es necesaria la existencia o el desarrollo de un compromiso mutuo, una tarea conjunta y un repertorio compartido.

En el desarrollo de este proyecto, la conformación de la comunidad implicó la búsqueda, contacto y negociación con miembros de otras organizaciones que trabajan con la misma población y enfrentan dificultades semejantes durante los procesos formativos. Para enfrentar la problemática en la profesionalización de directivos del sector cooperativo, se realizaron los siguientes pasos a lo largo de cuatro semanas:

1. Identificar a los formadores educativos que enfrentan las problemáticas educativas similares con los dirigentes del sector en diferentes estados del país. Formadores con quienes se ha mantenido una relación de confianza y se les conoce por su nivel de compromiso con la labor desempeñada.
2. Identificar miembros que trabajan en la educación de adultos dentro de la ciudad con quienes se tiene una estrecha relación amistosa y que pueden aportar sus conocimientos y experiencias pedagógicas.
3. Informar mediante un escrito a los formadores educativos sobre las dificultades vividas desde la perspectiva individual para la certificación de competencias directivas en la población adulta, enfatizando la importancia del trabajo conjunto.
4. Realizar conversaciones informales vía telefónica, con los formadores educativos para invitarlos a formar un grupo de apoyo en el que se intercambien experiencias, se generen nuevas propuestas y se compartan estrategias para mejorar las prácticas y sus resultados.
5. Ampliar y profundizar respecto a la información escrita mediante conversaciones telefónicas, enfatizando los beneficios del trabajo en conjunto y sus repercusiones el plano individual, en el grupo de formadores, de las organizaciones, de los dirigentes y del mismo sector.
6. Compartir textos con información de gestión del conocimiento para disponer de un lenguaje compartido y reforzar el compromiso con las actividades.

7. Acordar el medio de comunicación que se utilizará para la interacción entre los integrantes y que la comunicación fluya para todos los miembros.
8. Propiciar los diálogos entre los participantes para la creación de una visión compartida y encauzar las actividades de interacción.

Una vez integrada la comunidad de práctica y definido el compromiso mutuo para atender la necesidad detectada en materia de la certificación directiva, se procedió a la siguiente fase de la gestión del conocimiento.

3.2 El mapeo como herramienta para determinar qué se tiene y qué se necesita

Mapear el conocimiento en una organización es una herramienta de la gestión del conocimiento que ayuda a visualizar el conocimiento existente y sus relaciones, de modo que los aspectos relevantes sean claramente identificados y se disponga de una mirada clara de sus cualidades y aplicaciones (Toledano, 2009).

En las personas como en las organizaciones se disponen de conocimientos denominados activos del conocimiento que pueden ser aprovechados para la construcción de nuevos conocimientos, estos activos “son las bases de datos, documentos, capacidades individuales, rutinas y espacios físicos” (Canals, 2003, p. 14)

En términos del proyecto, el mapeo estuvo centrado en conocer y compartir los conocimientos que dispone la comunidad de práctica respecto a las diferentes formas de intervenir en los procesos de aprendizaje, ya que este capital intelectual constituye una rica fuente de información para el sector cooperativo. En términos del Nonaka y Takeuchi (1994), este proceso implica una transformación de conocimiento tácito a explícito. La finalidad de sistematizar el capital tuvo como propósito plasmar las experiencias en un cuadernillo para ser utilizado como instrumento de mejora del ejercicio educativo.

El mapeo de conocimiento se realizó en un periodo de tres semanas de acuerdo a los siguientes pasos.

1. Diseñar una guía de preguntas referentes a los conocimientos, métodos y actividades realizadas en las prácticas educativas de los formadores en educación para adultos.
2. Colocar el documento en una página virtual para que los integrantes tuvieran acceso a él y respondieran las preguntas.
3. Conversar vía telefónica o por skype con cada integrante de la comunidad para profundizar en los cuestionamientos y ampliar la información.
4. Integrar la información verbal a la escrita en el documento del mapeo.
5. Categorizar la información.
6. Analizar la información en comunidad.
7. Acordar qué conocimientos externos a la comunidad requieren ser incorporados y determinar el mecanismo a seguir para obtenerlos.
8. Determinar compromisos y fechas para disponer de la información y trabajar el cuadernillo guía.

Realizar estos pasos permitió a la comunidad de práctica compartir los conocimientos tácitos derivados de la experiencia, además de reconocer las necesidades individuales y de grupo para realizar mejoras en la práctica educativa, propiciando así la siguiente fase de la gestión del conocimiento.

3.3 Combinación del conocimiento para la producción del cuadernillo de formadores

De acuerdo al modelo de Firestone y McElroy (citado en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009) esta fase se refiere al proceso mediante el cual se crea nuevo conocimiento en la organización y se denomina producción. Este proceso implica declaraciones de conocimiento individual y grupal, adquirir información y declaraciones producidas por otros fuera de la organización así como la formulación de nuevas declaraciones dirigidas hacia la organización.

Por su parte, Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1994,) a partir de su Teoría modelo de espiral proponen que la creación de conocimiento muestra una relación entre el conocimiento tácito y explícito así como los niveles de interacción social.

En términos del proyecto, en esta fase se explicitó el conocimiento tácito de los integrantes de la comunidad de práctica y se plasmó en un documento denominado “Cuadernillo guía para formadores”. Posteriormente se procedió a la búsqueda de información sobre educación de adultos para complementar y fundamentar las experiencias de los formadores. A la par, la comunidad de práctica trabajó en la generación de una propuesta de intervención educativa para abordar la problemática de la profesionalización directiva del sector cooperativo. El diseño del plan de Intervención para la gestión del aprendizaje implicó las siguientes acciones:

1. Analizar las prácticas y estrategias exitosas de los formadores educativos en el desarrollo de las competencias directivas plasmándolas en primera instancia, en la página de internet destinada como medio de comunicación.
2. Integrar en un documento denominado cuadernillo guía para formadores, los procedimientos realizados en los procesos educativos con los directivos.
3. Compartir de manera grupal el cuadernillo para disponer del panorama general y proponer los ajustes o sugerir complementos.
4. Complementar las estrategias educativas derivadas de las experiencias personales con las diferentes propuestas teóricas revisadas.
5. Validar la información para aprobar el cuadernillo guía.
6. Definir una cooperativa como grupo piloto para la aplicación del cuadernillo guía y evaluar su efectividad.
7. Precisar dos temáticas del estándar para trabajar con los directivos de acuerdo a criterios de atención de necesidades y posibilidad de medición.
8. Precisar mecanismos de registro y evaluación.
9. Acordar períodos de análisis y retroalimentación.

El trabajo realizado por la comunidad de práctica consistió en darle forma a los conocimientos individuales y del grupo, de modo que se diseñó el cuadernillo guía y la propuesta de intervención para implementarse en una cooperativa de acuerdo con la siguiente fase.

3.4 Uso del conocimiento en el contexto cooperativo

Esta fase se relaciona en un primer momento, con el proceso de validación del conocimiento del modelo de Firestone y McElroy (citado en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), en el cual las declaraciones de conocimiento se someten a los criterios organizacionales para determinar su valor y veracidad. Los criterios de evaluación no son fijos ya que se van reformulando en el mismo ciclo, es la transición del conocimiento teórico a su aplicación. Hacer uso del conocimiento posibilita comparar la información con los requerimientos de una organización para validarlo, no validarlo o invalidarlo.

En un segundo momento y de acuerdo a los autores, se refiere al proceso de integración del conocimiento a los ambientes operativos de la organización, donde se introduce el nuevo conocimiento validado y se retira el antiguo. Para llevar a cabo este proceso, es necesario difundir y transmitir el conocimiento para que las personas lo incorporen a sus actividades y forme parte de la cultura organizacional.

En relación al proyecto, al implementar el plan de intervención en la cooperativa, la comunidad de práctica tuvo la intención de poner a prueba sus conocimientos y poder identificar inadecuaciones o brechas en el planteamiento diseñado, de modo que al reflejarse problemas en la operación, se hicieran ajustes y modificaciones pertinentes con miras de la incorporación de las competencias directivas, evaluándose la efectividad de la propuesta para determinar su validez y aplicabilidad en las organizaciones cooperativas.

Los pasos que se diseñaron para poner a prueba el conocimiento producido se muestran en la siguiente tabla y se relacionan en dos tipos de actividades: las llevadas por la comunidad de práctica y las realizadas por los actores de la comunidad de aprendizaje.

Tabla de descripción general de la propuesta de intervención	
Datos de identificación	Nombre de la propuesta: Fortalecimiento de competencias para la Administración directiva en SOCAP's
	Propósito: Demostrar dominio de dos competencias correspondientes al estándar laboral, mediante la aplicación de una guía de evaluación de desempeño y la toma de decisiones basadas en la información financiera de la cooperativa, para asegurar la participación directiva en la organización
	Criterios de evaluación: Evidencias de criterios de desempeño de competencias y toma de decisiones.
	Productos esperados: Convocatoria, Guía de autoevaluación, Programa de reuniones 2013, Reporte de participación, Razones financieras

Descripción del desarrollo	Cronograma de la Intervención	Actividades	
		Comunidad de Aprendizaje (Uso e interiorización del conocimiento) Intervención	Comunidad de Gestión del Conocimiento (Realimentación el valor-nivel de utilización del conocimiento)
		Actividad	
Semana 1			Realizar los ajustes a la propuesta de intervención en Comunidad de GC
Semana 1	Reunión de órganos de gobierno Elaboración de dos productos: 1. Orden del día 2. Lista de cotejo para realizar la reunión (elaboración de guía de autoevaluación)		Verificar vinculación teoría con práctica para la convocatoria y participación a la reunión
Semana 2	Cómo realizar reuniones 1. Complementar la lista de cotejo para autoevaluación - Preparación - Desarrollo - Conclusión 2. Realizar sociodrama de conducción		Confrontar el uso de la información con el ajuste de sus prácticas de realización (revisión de productos)
Semana 3	Funciones directivas en la cooperativa 1. Elaboración de programa anual de reuniones		Verificar que la lista de cotejo para autoevaluar la conducción de reuniones tenga concordancia con los criterios de evaluación para acreditar competencias (comparar productos con criterios del estándar)
Semana 4	Participación en reuniones, elaboración de dos productos: 1. Guía de preguntas claves 2. Reporte de participación		- Evaluar si las acciones implementadas en las sesiones con la CA y que se sugieren en el cuadernillo generan impacto favorable para el desarrollo de competencias (análisis de video de conducción de una reunión en la cooperativa) -Revisar y sistematizar resultados parciales de aprendizaje
Semana 5	Nociones contables básicas 1. Elaboración de registros contables derivados de operaciones de los socios.		Análisis de aplicación de cuadernillo y sus efectos en la CA (video)
Semana 6	Estados financieros 1. Identificación de cuentas en estados financieros de la cooperativa (balance y edo. de Resultados)		Verificar establecimiento de relaciones de la información con la práctica.

Semana 7	Estados financieros 1. Elaborar estados financieros personales. - Balance - Estado de resultados	Constatar la transferencia del conocimiento a sus actividades personales
Semana 8	Razones financieras 1. Ejemplos prácticos	
Semana 9	Razones financieras 1. Aplicación a Estados financieros (ejercicios con fórmulas)	Revisión de dominio de cálculo y relación con los criterios del estándar.
Semana 10	Razones financieras 1. Toma de decisiones en la cooperativa	Evaluar la interpretación de significación de razones financieras y la toma de decisiones con base en la información.
Semana 11		- Revisar y sistematizar resultados parciales de aprendizaje - Análisis e interpretación de los registros para sustentar la viabilidad del proyecto, si funcionó el cuadernillo, la implementación de la propuesta con un grupo pequeño, si es significativo el seccionar los contenidos y su revisión gradual y relacionada con su práctica ordinaria.

La fase de uso del conocimiento en una cooperativa permitió a los integrantes de la comunidad de práctica hacer algunas validaciones del artefacto y de la propuesta diseñada, así como también para identificar ajustes y compartirse con miras a facilitar el dominio de las dos competencias directivas.

3.5 La comunidad de práctica toma decisiones respecto a la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

Dado que la transmisión del conocimiento es una de las características de la gestión del conocimiento para compartir y difundir información, es preciso definir los conocimientos que habrán de ser compartidos de acuerdo a los criterios de la organización. Según Boisot (citado en Canals, 2002) la difusión es la transmisión del conocimiento a los diversos miembros de la comunidad en la que se aplica.

Para Firestone y McElroy (citado en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), la difusión corresponde al proceso de integración del conocimiento en el que la organización introduce nuevos conocimientos a su ambiente operativo y retira el antiguo conocimiento; incluye la trasmisión, búsqueda, enseñanza y compartir conocimientos.

En términos del proyecto, se planea la gestión de la información de materiales de trabajo que pueden ser utilizados como mecanismos de apoyo para el mejoramiento tanto de prácticas educativas en el sector cooperativo así como del ejercicio de las funciones directivas. La finalidad es contribuir al mejoramiento en la calidad de intervención de los procesos de aprendizaje para la profesionalización de los dirigentes.

Se planea realizar la difusión de los documentos que se crearon tanto en la comunidad de práctica como en la de aprendizaje a través de un blog en internet, un periódico y una participación en el coloquio de una universidad, de acuerdo a lo que se describe en la siguiente tabla.

Información gestionada	Beneficiados	Formato	Acceso a la información	Mecanismo de difusión	Vigencia	Responsable
Cuadernillo para formadores	Formadores del sector cooperativo Formadores en educación para adultos en sector rural	Documento en Word	Blog	Internet	1 año	Líder de proyecto
Guías de autoevaluación	Formadores del sector cooperativo Directivos de cooperativas	Documento de Excel	Blog	Internet	1 año	Líder de proyecto
Metodología de intervención	Formadores del sector cooperativo	Documento en Word	Blog	Internet	1 año	Líder de proyecto

Comunicación de los resultados en el aprendizaje	Directivos de la cooperativa (comunidad de aprendizaje)	Documento Publisher con estilo periodístico	Periódico	Dos ejemplares en la cooperativa	Dos períodos: a mediados y al finalizar el plan la intervención	Comunidad de práctica
Breve presentación sobre las Condiciones que favorecen o entorpecen los procesos de gestión del conocimiento	Asistentes al coloquio	Presentación en PowerPoint	Presencial	Presencial	Única	Líder de proyecto

Los documentos a difundirse son los artefactos construidos y utilizados durante los procesos de gestión del conocimiento y del aprendizaje, mismos que vertieron información interesante respecto a la manera de conducir y experimentar la intervención encaminada al cumplimiento de la función directiva en las cooperativas, tal como se describe en el siguiente capítulo donde se relatan los resultados obtenidos.

Capítulo 4. Resultados del uso de conocimiento derivado del cuadernillo para formadores y su aplicación con los directivos

En este apartado se refieren los resultados obtenidos de los procesos de gestión del conocimiento llevados a cabo para el desarrollo del proyecto “Cuadernillo para formadores de dirigentes de sociedades cooperativas de ahorro y crédito popular”.

Los resultados mostrados en este apartado corresponden al ciclo de construcción de conocimiento referido por Nonaka (1994) y consiste en las siguientes fases: 1) Construcción de la comunidad de práctica, 2) Mapeo, 3) Combinación de conocimiento, 4) Uso de conocimiento y 5) Toma de decisiones sobre la difusión, almacenamiento y acceso al conocimiento construido.

Estos resultados se enuncian a manera de afirmaciones derivadas de lo inicialmente planeado o muestran situaciones imprevistas surgidas en el desarrollo del trabajo. Cada una de las afirmaciones se encuentra sustentada con una narrativa que la explica, viñetas que la ilustran y con la interrelación teórica sobre los modelos de gestión del conocimiento.

Es necesario aclarar que para las fases de construcción de la comunidad, mapeo y combinación, las afirmaciones son derivadas del análisis de los registros de la interacción virtual entre los integrantes de la comunidad de práctica quienes utilizaron como recursos de comunicación las redes sociales y en algunas ocasiones los servicios telefónicos. También se recurre a la consulta de los diálogos literales plasmados en las conversaciones del chat y los correos electrónicos, para sustentar las afirmaciones encontradas en los diferentes procesos.

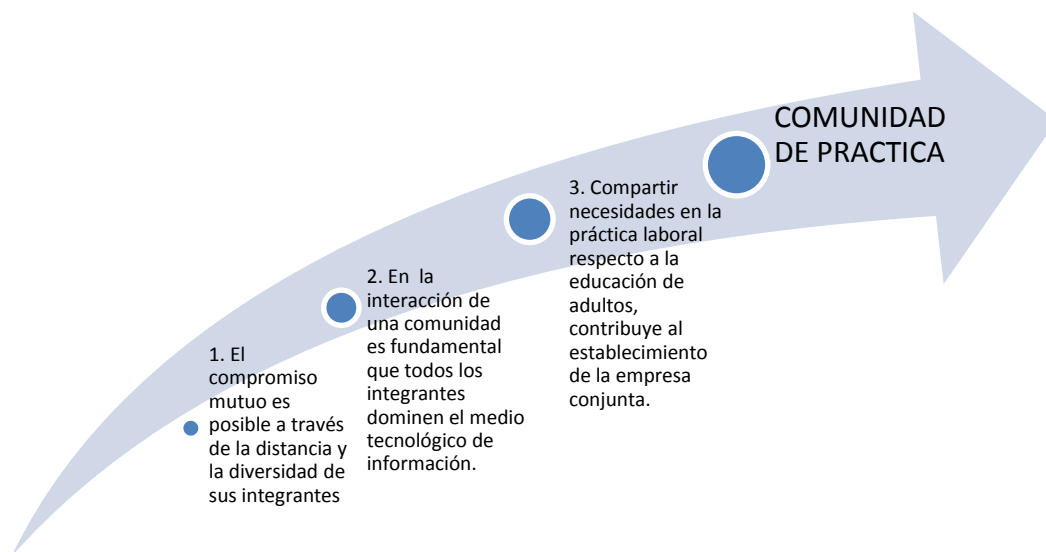
En la fase de uso de conocimiento las afirmaciones proceden del análisis de los registros, diarios y bitácoras que fueron recabados en la interacción virtual con los miembros de la comunidad de práctica y en las sesiones de capacitación con la comunidad de aprendizaje. Los medios de recolección fueron a través de videograbaciones, emails, red social facebook y utilización de Messenger.

4.1 Resultados de la fase construcción de la comunidad de práctica para gestionar el conocimiento en el sector cooperativo

Para la conformación de la comunidad de gestión del conocimiento se trabajó alrededor de cuatro semanas entre febrero y marzo del 2012, siguiendo todas las acciones previstas en el plan de trabajo. Es importante señalar que en la actividad 1 sólo se contactó a formadores educativos con los cuales ya se tenía una relación de amistad previa.

Inicialmente se comenzó trabajando con seis integrantes y conforme fue avanzando el proceso fueron disminuyendo las participaciones, de tal modo que al término de la implementación del proyecto la comunidad quedó integrada únicamente por dos miembros. La falta de permanencia en el proyecto se debió a las prioridades institucionales que se presentaron a los integrantes, tal como se refiere en el apartado de resultados de la comunidad de gestión del conocimiento, en la categoría de dificultades respecto al mantenimiento y permanencia de la CGC.

Considerando que las características de una comunidad de práctica refieren el compromiso mutuo, una empresa conjunta y un repertorio compartido (Wenger, 2001), se realiza un análisis del proceso de construcción de esta comunidad y se identifican los siguientes patrones que se colocan en el esquema:



Fuente: Elaboración propia a partir de la conformación de la comunidad de práctica siguiendo el modelo de Wenger (2001)

Los patrones que se siguieron para la conformación de la comunidad de práctica estuvieron ligados a la interacción en un entorno virtual, mismos que son descritos a continuación.

1. El compromiso mutuo es posible a través de la distancia y la diversidad de sus integrantes

De las ocho personas invitadas a participar, inicialmente respondieron favorablemente seis de ellas, de las cuales tres pertenecen al sector cooperativo y el resto mantiene vínculos con la educación para adultos. Aun cuando ninguno de los integrantes compartía la pertenencia a una misma institución, todos conocían la necesidad de los dirigentes del sector cooperativo en materia de educación y refirieron interés y disposición para contribuir en su mejora. A continuación se transcriben algunos elementos que ilustran.

- Se redacta la justificación inicial del proyecto de gestión del conocimiento determinándose su realización con capacitadores del país que realizan la misma función y que atienden población adulta en condiciones parecidas. Se hace el listado de los posibles integrantes de la comunidad de práctica. (Bitácora 1, p. 1. 01 de febrero del 2012).
- El día de hoy se trabaja compartiendo de manera verbal las inquietudes y necesidades que existen en la actualidad... respecto a la función de capacitación (o formación educativa como le denominan en otras organizaciones) realizando contacto vía telefónica con los compañeros R y M (distintas federaciones). Se plantea la inquietud de compartir experiencias en la función para enriquecer los trabajos con los directivos. R manifiesta que hay mucho trabajo que hacer en las cooperativas, que los tiempos no alcanzan para cubrir todas las necesidades y manifiesta que le parece interesante el poder intercambiar experiencias y documentos que permitan mejorar la función. Se le comenta que se le enviará un documento donde se plasma por escrito la idea del trabajar de manera conjunta, él muestra disposición e interés y dice que se puede trabajar en ello, que se pueden invitar a otros compañeros de otras Federaciones y para ello podemos involucrar a la persona de capacitación de la Confederación. (Bitácora 1, p. 1. 03 de febrero del 2012)
- Se recibe respuesta de la compañera de Veracruz sumándose al proyecto a la vez que plantea que no únicamente se tiene el reto de las estrategias educativas dadas las condiciones de la población que se atiende sino también propone incorporar en las dificultades que enfrentamos en la formación educativa la referente a las actitudes personales ante la educación ya que considera que si no se tiene disposición de la gente difícilmente se pueden lograr los objetivos educativos. También argumenta sobre las competencias laborales que se busca que los directivos “dominen” respecto a la función que les corresponde desempeñar. Solicita se amplíe la información sobre lo que pretende alcanzar con la iniciativa y reitera el compromiso de participar. (Bitácora 3, p. 1. 13 Febrero del 2012)
KI: hola G me parece interesante lo que comenta el documento sin embargo la raíz del problema siempre ha sido la misma si no existe lo actitudinal en lo educativo no se avanza, en lo que respecta a las competencias educativas que debe desarrollar un directivo de las cajas de ahorro y crédito están son: saber, saber hacer y saber ser en específico, que te parece si me explicas un poco más que es lo que hay que hacer y te puedo apoyar pues ahora estoy en el sector educativo y puede serte útil algo con lo que pueda contribuir (Email 13 febrero del 2012)
- Se contacta al integrante del centro evaluador de la Confederación quien dice que andaba fuera en una reunión y que recién acaba de ver su correo, que leyó el documento y que la iniciativa le parece adecuada, que comparte las ideas y se suma al proyecto. (Bitácora 2, p. 1. 10 de febrero del 2012)

De acuerdo con lo que señala Wenger (2001), la afiliación a una comunidad es una cuestión de compromiso mutuo y aunque requiere de interacción, la proximidad geográfica no es una condición para establecerla. La comunidad se establece dadas las relaciones de participación mutua por medio de las cuales se puede hacer lo que se hace y en el caso de este proyecto, el interés que vincula las participaciones de los diferentes agentes formadores de diversas instituciones, corresponde a la ausencia de pares en las propias organizaciones con quienes discutir la problemática vivida y deriva en la relevancia de establecer sinergia frente a las necesidades educativas en el sector cooperativo.

Tal como lo refiere Canals (2003), las comunidades se configuran en torno a una tarea determinada que los integrantes del grupo deben llevar a cabo y esta comunidad se constituyó dada la necesidad de hacer frente a los procesos educativos y de certificación de los dirigentes de las sociedades cooperativas, aun cuando su campo geográfico de actuación se sitúa en diferentes estados del país.

2. En la interacción de una comunidad virtual es fundamental que todos los integrantes dominen el medio tecnológico de comunicación.

Dados los diferentes espacios físicos laborales de los integrantes de la comunidad los encuentros cara a cara entre los participantes no son posibles, por lo que es fundamental disponer de un medio efectivo de comunicación que soslaye los inconvenientes que representan las distancias geográficas. Disponer de un canal de comunicación eficiente y confiable para verter y consultar la información de la comunidad, constituyó un elemento fundamental en la vida y permanencia de la comunidad de práctica. Para la definición del medio de comunicación fue necesario transitar y probar algunos mecanismos y solventar algunas dificultades tal como lo refieren las siguientes viñetas:

- Se reciben un par de emails de dos compañeros quienes manifiestan su desconocimiento de la herramienta a lo que se les responde con el proceso más detallado y con apoyo del elemento retroalimentador. El integrante retroalimentador señala en el blog que es fundamental determinar qué temas, actividades y tiempos se van a establecer para poder lograr avances y pregunta quién se encargara de resumir las conclusiones de las aportaciones y poder ir avanzando, asume que la líder del proyecto es una servidora. (Bitácora 4, p. 2. 24 de febrero del 2012).
- Oye, entré a la página pero no sé cómo usarla, es más no pude retornarte el post, no entendí cómo, mil disculpas, sin embargo quisiera que sepas que estoy interesada en participar y pediré el apoyo de mis compañeros de Sistemas para aprender su uso. (Email 27 febrero, 2012)

- G: Mil disculpas, estoy mega presionado por los eventos que debo coordinar, sin embargo avalo y apoyo tu iniciativa, hace una semana trate de ingresar al blog y no pude hacerlo, te lo informe y me dijiste que entrara con el primer link que me enviaste, tampoco pude, tal vez me ha faltado registrarme previamente o no sé, mi idea es verlo con mi gente de sistemas porque tal vez tenga bloqueado algún elemento por seguridad y eso me impide ingresar
(Email 02 Marzo, 2012)
- Se creó un grupo privado en el facebook y desde nuestra cuenta podemos hacer nuestros comentarios en un escenario que ya todos dominamos (excepto K que tendrá que crear su cuenta en el facebook). Ahí anexé el documento de inicio del blog (primer post), el que planteó G (aunque aparece como segundo comentario mío es de él, sólo que al ingresarlo desde el blog así se referenció) y un texto mío de continuidad. Lo recomendable creo yo, es seguir uno sólo de ellos, a mí en lo personal me gusta más el blog pero la idea es que sea una forma de comunicación eficaz y no se convierta su dominio en el tema central por lo que, en términos prácticos propongo el del facebook ya que la gran mayoría de nosotros lo usamos y lo conocemos.
(Email 07 marzo, 2012)

De acuerdo con Wenger (2001), se debe hacer todo cuanto sea necesario para posibilitar el compromiso mutuo, para hablar e interactuar durante el trabajo y de acuerdo al contexto correcto, “hablar por teléfono e intercambiar correo electrónico... pueden formar parte de lo que hace posible el compromiso mutuo” (p. 101). Así en la comunidad se pone de manifiesto que el repertorio compartido no se restringe al conocimiento que se busca construir sino que también incluye las formas de comunicación. De este modo, se establece como medio de comunicación un blog cerrado a los miembros y ante las dificultades presentadas para su dominio se optó por la red social de facebook que dominaban todos los integrantes, excepto uno de ellos que en este punto deja de participar aun cuando se le insistió a abrir su cuenta.

Al respecto, Wenger (2001) también señala que se requiere trabajo para lograr la cohesión y que aún en los casos que hay mucho en común entre los participantes, la coordinación específica para colaborar exige una constante atención, situación que se pone de manifiesto en esta comunidad en la que procuró la inclusión de las opiniones y dominios personales para la definición del medio de interacción. Fue necesaria una comunicación constante y continua a través de emails y vía telefónica donde se discutieron las opciones y el mecanismo a seguir de modo que cada uno de los integrantes de la comunidad de práctica tuviera el dominio de la herramienta de comunicación.

3. Compartir necesidades en la práctica laboral respecto a la educación de adultos, contribuye al establecimiento de la empresa conjunta.

Un punto de cohesión en esta comunidad de práctica es precisamente el de las dificultades que se viven en materia educativa con la población adulta, específicamente con

la exigencia de la incorporación de competencias en la dirección de las cooperativas de ahorro y préstamo.

Ante este panorama, la comunidad de práctica establece el compromiso de trabajo conjunto para el mejoramiento de la práctica misma y la eficiencia en los resultados de formación educativa. De este modo, no sólo la práctica compartida es la que posibilita la construcción de una empresa conjunta sino también los problemas vividos en la práctica realizada por cada formador educativo en su campo de trabajo, tal como se refleja en los comentarios vertidos.

- ...Si este sencillo ejemplo lo trasladamos a nuestros escenarios profesionales podemos caer en la cuenta de la facilidad con la que podemos caer en la rutina cuando nos concentramos en las actividades diarias, haciendo lo que sabemos hacer, de la manera en que siempre nos ha funcionado sin estar pendiente si "aumenta la temperatura de nuestra agua" en nuestra organización sin evaluar realmente si lo que hacemos tiene los resultados que buscamos. La pregunta es que tanto estamos innovando tanto a nivel personal, profesional y de la misma organización, que tan competitivos somos y que tanto estamos actualizándonos.
(Email 10 febrero, 2012)
- Me parece una excelente idea, en especial ahora que es Estándar de Consejeros creo que habrá nuevas técnicas que compartir y en general aquellas que nos funcionen en la labor que realizamos de capacitación para adultos.
(Comentario en fb 11 de febrero, 2012)

Wenger (2001) refiere que compartir una empresa no equivale a compartir condiciones laborales sino más bien a tener dilemas en común que se interconectan a condiciones que requieren participación de manera conjunta, así los miembros de la comunidad de práctica definen la empresa conjunta en términos de las necesidades que plantean los procesos educativos de los dirigentes del sector cooperativo, en las problemáticas que como capacitadores enfrentan con los procesos de certificación de competencias y que sólo son compartibles con quienes realizan esta función aunque pertenezcan a otras organizaciones.

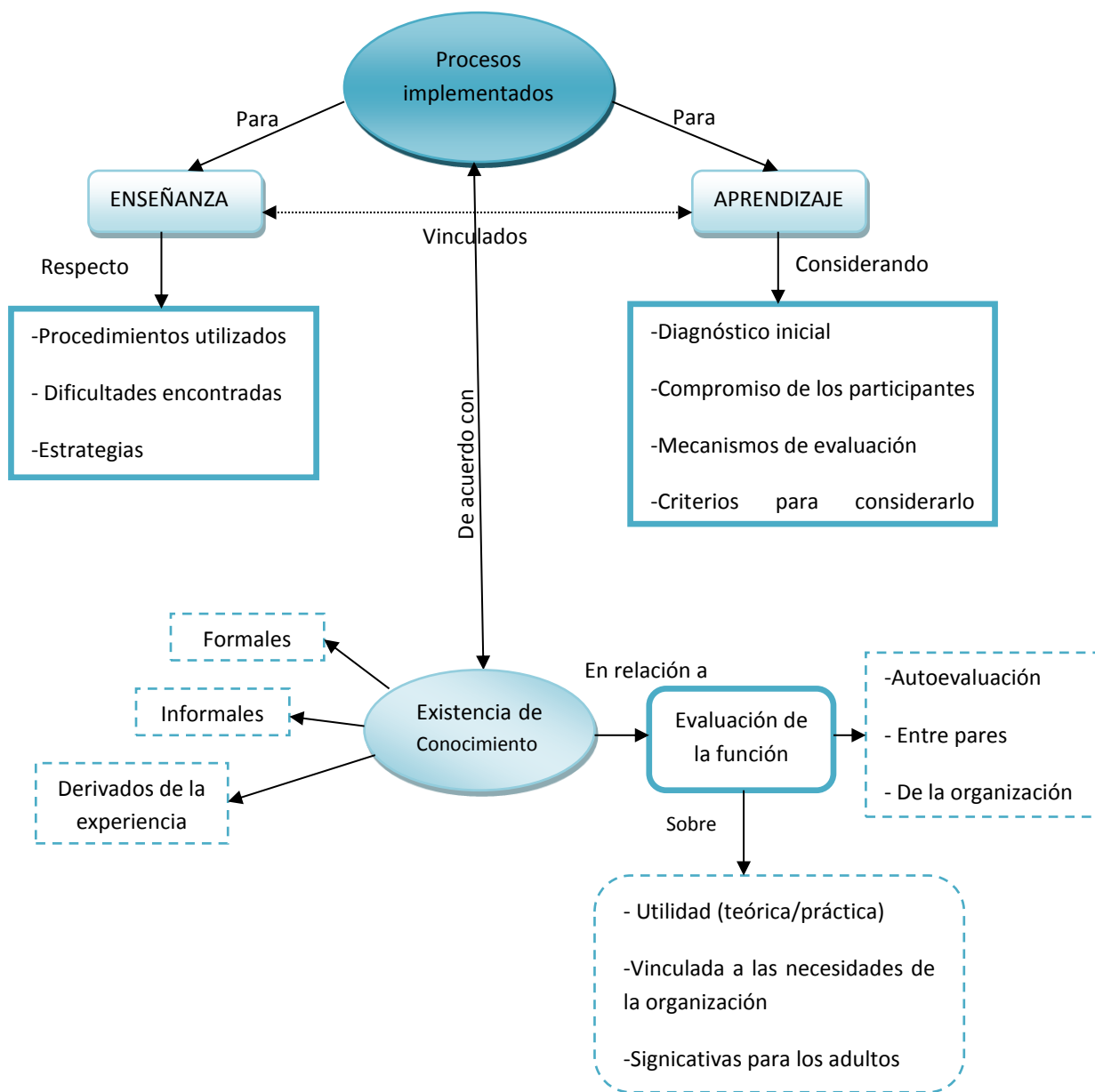
Así, desde la perspectiva de Senge (2003), esta afirmación corresponde a la construcción de una visión compartida que implica la capacidad de tener una imagen común respecto al futuro que se procura crear. En términos de este proyecto, la visión conjunta fue en relación a dos aspectos: el primero, relacionado con el incremento del número de directivos certificados y el segundo, todavía más importante que el anterior, que estos dirigentes certificados sean capaces de llevar a la práctica de la dirección de la cooperativa, los contenidos revisados en las sesiones de capacitación. De este modo, los miembros de la comunidad de práctica trabajaron por convencimiento profesional para la mejora de su función, exentos de algún ordenamiento institucional.

4.2 Resultados del proceso de mapeo para determinar el conocimiento que se tiene y el que hace falta

Para realizar el mapeo del conocimiento, en la comunidad de práctica se trabajó durante cinco semanas entre marzo y abril del 2012 siguiendo las ocho actividades previstas en el plan de trabajo. En el desarrollo de las actividades se realizaron los siguientes ajustes: el cuestionario fue ampliado, el mecanismo establecido para recoger información no fue muy utilizado por lo que hubo necesidad de ser complementado con medios telefónicos y por skype, el tiempo para recabar información se extendió más allá de las tres semanas inicialmente contempladas, incluso en el proceso de integración de información aún se continuó recabando información y no todos los integrantes compartieron sus experiencias dadas las ocupaciones laborales.

El mapeo se centró en los procesos de práctica de trabajo, básicamente en las actividades de enseñanza y aprendizaje conducidas por los formadores educativos, en la explicitación de los conocimientos tácitos y su relación con los resultados obtenidos. Respecto a los artefactos de conocimiento utilizados, sólo se refirieron materiales con contenido técnico propio de tema a abordar en los cursos de capacitación. Exceptuando la referencia del estándar del CONOCER⁴ sobre Diseño e impartición de cursos, no se reportó la existencia en las organizaciones de algún material alusivo a la función formadora. El siguiente organizador muestra el esquema de conocimiento mapeado.

⁴ Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (SEP 2010)

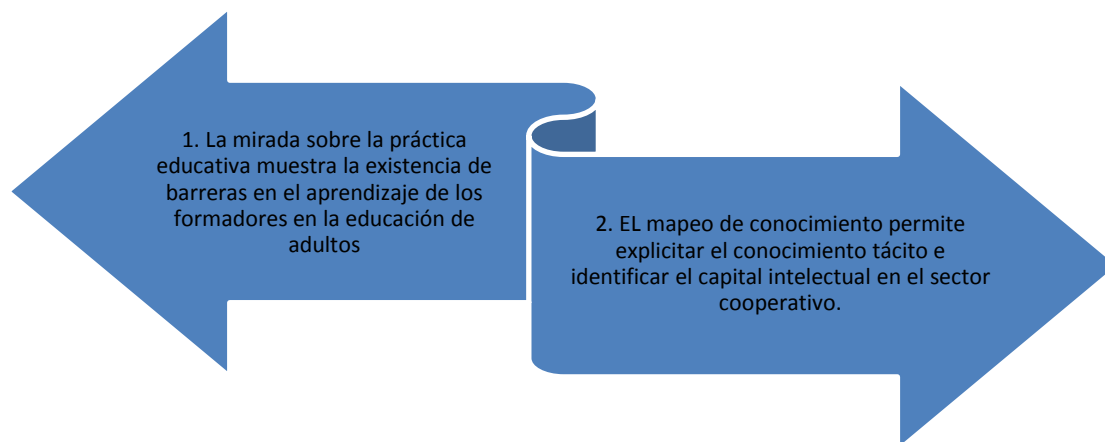


En un primer momento, el mapeo incluyó el diseño de una lista de 22 preguntas centrales que integraron un cuestionario (Anexo 1) con el que se buscó identificar los mecanismos personales y profesionales implementados en los procesos formativos de educación para adultos, sea que tuvieran correspondencia, fueran adicionales, diferentes o complementarios a lo que señala el estándar de competencia de Diseño e impartición de cursos de capacitación por parte del CONOCER. Las preguntas fueron enfocadas a la práctica educativa realizada, a las problemáticas enfrentadas, a los recursos empleados, situaciones

exitosas, documentos de consulta y redes de apoyo en la realización del trabajo. Posteriormente este cuestionario fue aplicado a los integrantes de la comunidad, y a raíz de las respuestas dadas, se derivaron otros cuestionamientos para precisar y ampliar el conocimiento existente. Cabe señalar que no fue posible aplicar el cuestionario a todos los elementos de la comunidad de práctica debido a que sólo tres de ellos son formadores educativos y son quienes en primera instancia enfrentan las dificultades en el proceso de certificación de directivos. Dos de los miembros (el evaluador y el de apoyo) respondieron algunas preguntas referentes al aprendizaje y la aplicación práctica.

Una vez que se dispuso de la mayor parte de la información se condensaron las respuestas en una tabla que fue colocada en la página del grupo en facebook que fue el canal de comunicación acordado y de esta manera se procediera al análisis y discusión para dar origen a la construcción a la propuesta de trabajo.

Derivado de este proceso se obtienen dos afirmaciones, mismas que se muestran en el gráfico y posteriormente se describen.



1. La mirada sobre la práctica educativa muestra la existencia de barreras en el aprendizaje de los formadores en la educación de adultos.

En el proceso de mapeo se identificó que algunas maneras de trabajar de los formadores educativos requieren ser fundamentadas y complementadas con las teorías de aprendizaje existentes. Las prácticas de antaño basadas en el ensayo y error que han resultado exitosas se

repiten y se ajustan a las necesidades del momento sin tener claridad y precisión respecto a lo que se hace, lo cual puede generar confusión respecto a los efectos directos en la educación para los adultos, sea que se favorece parcialmente o bien, puede interferir en los procesos de aprendizaje.

- Se cuenta con conocimientos tácitos y basados en las experiencias de aprendizaje, en el mejor de los casos se procede de acuerdo al método de ensayo y error, bajo la premisa de que en la marcha se van corrigiendo los errores. El tipo de intervención es más de tipo resolutivo.

(Bitácora 8, p. 1. 23 de marzo del 2013)

- El procedimiento que seguimos es el de ensayo - error, lo que vemos que no da resultados o no funciona ni tarde ni perezoso lo modificamos, para un material incluso incluimos hasta caricaturas

(Respuesta a mapeo vía telefónica el día 23 de marzo del 2012)

- Corresponde a cubrir de la mejor manera las necesidades que poco a poco seguimos descubriendo en nuestro sector, así como te puedo contar de aciertos, también ha habido tropiezos que representan mis áreas de oportunidad.

(Respuesta al mapeo en fb el 29 de marzo de 2012 a las 12:44)

- Ups, cognitivo conductual pero sin uso de autores formalmente

(Respuesta al mapeo en fb el 29 de marzo de 2012 a las 16:31)

Van den Berg y Popescu citados por Toledano (2009) señalan que mapear el conocimiento permite visualizar el conocimiento existente y sus relaciones de manera que los aspectos relevantes son resaltados, de este modo es posible descubrir, crear, compartir conocimiento y tomar decisiones. Es así como se identifica que los conocimientos con los que cuentan los integrantes de la comunidad de práctica para la realización del trabajo han sido adquiridos en su mayoría con base en la experiencia de años en la actividad formadora, aun cuando dos de los capacitadores -uno del sector cooperativo y otro en educación para adultos- poseen conocimientos teóricos sobre andragogía.

Dado que los mecanismos de enseñanza aplicados revelan poca contribución en la efectividad de los procesos de aprendizaje de los dirigentes, con el mapeo se identifican dos de las barreras propuestas por Senge (2003) y que interfieren con el propio aprendizaje y actualización de los formadores educativos: la ilusión de que se aprende con la experiencia y la parábola de la rana hervida. La primera barrera es perceptible cuando a través del mapeo, se evidencia que en los procesos de enseñanza se utiliza constantemente la técnica del ensayo y error, ajustando los modos de proceder de acuerdo a una apreciación individual y subjetiva de las necesidades educativas del adulto en un momento dado, sin dar un seguimiento formal respecto a sus efectos en el aprendizaje que refiera algún tipo de efectividad. La realización

continua de ‘ajustes del proceso de acuerdo a las necesidades’ refleja la parábola de la rana hervida en la medida que es un modo de habituación de la práctica educativa realizada con el aparente enfoque de realizar ‘los cambios’ necesarios que faciliten el aprendizaje sin disponer de una propuesta teórica que fundamente y dé intencionalidad a dichos ajustes, toda vez que es necesaria para el mejoramiento, vigencia y competitividad de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. El mapeo del conocimiento permite explicitar el conocimiento tácito e identificar el capital intelectual del sector cooperativo

Aun cuando se identificó que el trabajo educativo que se realiza con los adultos requiere de un soporte teórico fundamentado, el mapeo reveló que las prácticas educativas realizadas por los formadores educativos poseen elementos que favorecen experiencias exitosas en los procesos de aprendizaje y que no son fáciles de explicitar. La dificultad de la explicitación de los conocimientos se incrementa cuando se requiere hacerlo de manera escrita ya que de acuerdo con los comentarios vertidos por los integrantes de la comunidad de práctica, representa mayor dificultad comparado con hacerlo verbalmente.

El mecanismo de responder preguntas precisas respecto a qué, cómo y cuándo demandó la reflexión sobre los procesos de trabajo educativo con adultos y en específico con los directivos de las cooperativas. Responder a las interrogantes planteadas permitió la estructuración sobre los modos de proceder en la educación.

Se identificó que los conocimientos prácticos se encontraban presentes de manera tácita incluso para los mismos formadores y a través del mapeo fue posible reconocer su existencia. Los conocimientos adquiridos a través de años de práctica en la educación de los adultos y en el sector cooperativo, se potencializaron en la medida que cada uno de los integrantes de la comunidad de práctica los explicitó y compartió con el resto del grupo para constituir el capital intelectual de la comunidad, en beneficio del grupo y de sus miembros.

Lo anteriormente referido se encuentra sustentado con los siguientes comentarios:

- Se identifica que el proceso formal de enseñanza tiene muchas oportunidades en nuestras prácticas educativas, existe capital intelectual valioso en las organizaciones pero pocos artefactos que lo sustenten. (Bitácora 8, p. 1. 22 de Marzo del 2012)

- En realidad no tengo un manual, como dijo la compañera E, sólo nos allegamos de las herramientas diagnósticas, las encuestas de salida y la observación, con respecto al manual de instructores, aquí sí lo aplicamos como una herramienta obligada, de repente sí hacemos ligeros ajustes, pero siempre siguiendo los mínimos que se indican como capacitadores certificados...
(Respuesta al mapeo en fb el 30 de marzo de 2012 a la (s) 10:13)
- Los que considero han sido funcionales en la formación de los directivos. Proviene mucho de la práctica realizada, de los conocimientos del sector, de las necesidades de la misma cooperativa.
(Respuesta a mapeo vía telefónica el día 25 de marzo del 2012)
- Se contacta vía skype con otro integrante y se conversa de manera fluida sobre las preguntas, refiere que la verdad le dio un poco de flojera escribir y que las ideas le fluye más natural a través del discurso. Con esta conversación de poco más de una hora se plantean nuevas preguntas que se colocan en la red social y se dirigen al resto de la comunidad.
(Bitácora 7, p. 1. 14 de marzo del 2012)
- R, aquí van las preguntas con las respuestas que puede concretar derivado de nuestra conversación. Chécalas por favor, si hubiera alguna interpretación errónea pues márcala.... llegamos a la preg 13 y nos faltaron 8, tu dime si puedes contestarlas o prefieres que te marque mañana para que me las digas vía telefónica.

(Email del 04 Abril 2012)
- Con los años he logrado desarrollar la identificación de mecanismos de comunicación eficaces que me permiten observar cuando la gente realmente está aprendiendo o no. Es complicado citarlo pero en la práctica es posible identificarlo.
(Respuesta a mapeo vía telefónica el día 25 de marzo)

A este respecto, se retoma la teoría dinámica de creación de conocimiento organizacional propuesto por Nonaka (1994) en el que “se crea un nuevo concepto derivado del diálogo continuo entre conocimiento tácito y explícito” (p. 3) y donde la interacción entre los individuos juega un papel muy importante en el desarrollo de las ideas dado que estas comunidades de interacción contribuyen a la amplificación y desarrollo de dicho conocimiento. Así, en términos del proyecto, fue posible explicitar mecanismos utilizados en la práctica, de modo que los formadores educativos procuran incidir en la actitud de los dirigentes respecto a los cursos. En la siguiente tabla se muestra el concentrado de información de la pregunta 13, opciones a, b y c del cuestionario utilizado como guía para el mapeo.

Pregunta 13 opciones a, b y c	RESPUESTAS DE FORMADORES DE EDUCACION DE ADULTOS		
	Formador 1	Formador 2	Formador 3
Estrategias para comprometer a los alumnos con su propio aprendizaje	Concientización sobre la función que desempeñan enfatizando consecuencias legales	Relevancia de la aplicación de los contenidos en el trabajo y en su vida personal	Necesidad de la información para realizar la función que le corresponde
Razón de asistencia	Necesita la certificación	Requisito organizacional	Le dijeron tenía que asistir

Convencimiento u obligación	Al principio obligado, después se convence de la relevancia de dominar su función.	Inicialmente obligado y generalmente después convencido	La mayoría son obligados con diferentes argumentos. Algunos suponen que es un paseo pagado (error)
¿Qué hacer con los enviados obligados?	Mostrarles los beneficios de estar preparados y en último caso, las sanciones que enfrentar por no estar certificados	Relacionar los contenidos con sus actividades diarias para que sea interesante y atractiva la información	Convencerlos de lo relevante de la información, una buena actitud favorece el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información obtenida durante el mapeo con los integrantes de la comunidad de práctica

De acuerdo con Polanyi (citado en Nonaka, 1994 p. 6), el conocimiento que se puede expresar con palabras y números sólo es una parte de todo el conocimiento que se dispone y es a través de la comunicación entre los individuos que se comparte este conocimiento tácito para construir un entendimiento mutuo, siendo el mapeo el proceso que permitió conocer las diferentes formas en que se puede intervenir en los procesos de educación para adultos ya que de acuerdo con Nonaka (citado en Ortíz Cantú, 2009) “el conocimiento tácito muchas veces es el conocimiento inexpresable pero es la base de toma de decisiones” (p. 2).

Al compartir sus experiencias individuales, los formadores clarifican los procesos implementados en su práctica, los analizan y discuten ya que según Popper (Citado por Ortíz Cantú, 2009) “el conocimiento que se puede situar fuera de la persona se puede discutir y criticar” (p. 3) y permite ser retroalimentado y enriquecido a través del diálogo. En términos de Nonaka (1994), este proceso de conversión del conocimiento tácito a explícito es denominado externalización, el cual fue organizado en tablas concentradoras que fueron analizadas y discutidas por los miembros del grupo, determinando las necesidades de adquisición de información externa.

4.3 Resultados del proceso de combinación para producir el cuadernillo de formadores

En esta fase se integran las actividades realizadas para combinar el conocimiento interno con el conocimiento externo para dar forma a la propuesta de intervención. Durante este proceso se siguieron las nueve acciones definidas en el plan de trabajo ampliando la

actividad cuatro en lo que respecta a la revisión teórica de los modelos de aprendizaje, especialmente en lo que se refiere a la educación de adultos. Hubo necesidad de adquirir información externa a este respecto que permitiera un marco de referencia que fundamentara y complementara las acciones de intervención.

Derivado de la explicitación de experiencias en el trabajo de educación con adultos, la comunidad tomó la decisión de elaborar un cuadernillo que sirviera como guía para los formadores del sector cooperativo en la función de enseñanza a los directivos.

Dicho cuadernillo se subió a la página del Facebook para que fuera retroalimentado y complementado por los miembros del grupo. Una vez que se dispone del marco teórico respecto a las teorías del aprendizaje el cuadernillo es complementado con esta información, se somete a análisis y discusión por parte del equipo de trabajo y queda estructurado de la siguiente manera:

Estructura de contenido del Cuadernillo para capacitadores – formadores del sector cooperativo.

1. Fundamento en un marco referencial específico en la educación de los adultos
 - Teorías sobre el aprendizaje
 - Centradas en el alumno
 - Centradas en las tareas
 - Centradas en los resultados
2. Descripción de tipologías de directivos
 - De acuerdo a su escolaridad (primaria, secundaria, bachiller o profesional)
 - De acuerdo a sus patrones comportamentales
 - Tímido y poco expresivos
 - Ruidosos y muy participativos
 - Los muy juguetones y distraídos.
 - Los platicones
 - Los que se aíslan
3. Definición de estrategias de enseñanza de acuerdo a las características propias de un juego.
 - Formas de intervención de acuerdo a las tipologías ya definidas
 - Mecanismos confirmados como eficaces.
 - Actividades lúdicas.

4. Materiales de apoyo en el proceso de enseñanza – aprendizaje
5. Casos de experiencias exitosas en el proceso formativo de directivos

Al proceso de combinar conocimiento interno con el externo, Nonaka (1994) lo define como el segundo modo de conversión de conocimiento que es posible a través de los procesos sociales de la comunidad de práctica, sea en juntas o conversaciones para combinar los diferentes conjuntos de conocimiento explícito y reconfigurar, clasificar, categorizar y re-contextualizar la información.

El cuadernillo constituye lo que Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruiz, A., 2009) denominan como formulación de las declaraciones de conocimiento en la medida que implica nuevo conocimiento para las organizaciones cooperativas y requiere ser sometido a un proceso de validación.

Como una actividad a la par, la comunidad de práctica decidió el escenario y los contenidos que se trabajaron, en los cuales se somete a prueba el conocimiento contenido en el cuadernillo para determinar su veracidad y valor, es lo que se conoce como fase de transición del conocimiento teórico a su aplicación. (Firestone en Ortíz, S. y Ruiz, A. 2009).

A partir de este proceso se identifican las siguientes afirmaciones:

1. **Los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden ser intencionados cuando se trabaja desde un marco teórico enriquecido con las aportaciones y experiencias del trabajo conjunto de los miembros de la comunidad.**

Aun cuando el capacitador que implementa el proyecto piloto del estándar cuenta con experiencia sobre enseñanza en el sector cooperativo, disponer de un cuadernillo guía para facilitar procesos de aprendizaje es una herramienta útil que permite tener precisión sobre las actividades implementadas y los objetivos perseguidos. La claridad en las estrategias de intervención en los procesos educativos, favorece las condiciones de enseñanza y aprendizaje dado que las acciones se encaminan a las necesidades identificadas asegurando cierto grado de efectividad en el logro de las competencias directivas.

La relevancia del trabajo conjunto se pone de manifiesto en el mejoramiento de la propia práctica pero sobre todo, en la creación de condiciones que incidan favorablemente en los procesos de aprendizaje de los directivos. El diseño de la propuesta de intervención para la comunidad de aprendizaje no se limitó a la memorización de los contenidos declarativos, sino que se incluyó actividades que favorecieran el aprendizaje significativo con una metodología de resolución de problemas, tal como lo refieren las siguientes viñetas:

- Se conversa vía telefónica con un miembro de la comunidad sobre los dominios que requiere el estándar por parte de los directivos y las dificultades que habremos de enfrentar con esta nueva demanda de competencias con lo que nos enfrascamos en las actividades que podemos implementar para verificar que efectivamente estén incorporando lo revisado en curso a su práctica. Se comparte la idea de que los directivos trabajen en la construcción de una guía que les permita autoevaluarse en cuanto a la conducción de reuniones. Sobre la lista de cotejo para evaluar el plan estratégico en las cooperativas no fue una idea muy bien aceptada por lo que optamos por colocarla en el espacio cibernético para conocer la participación de los demás miembros de la comunidad.

(Bitácora 12, p. 1. 23 de abril del 2012)

- R sugiere que no sea tanto como un reporte ya que no lo ve viable dadas las características de los directivos pero señala que sería excelente darle actividades que periódicamente esté reportando su avance en la tarea y que a fin de cuentas también estará relacionado con los productos que le pedirá el evaluador en el portafolio. Se propone hacer una especie de guía con la que ellos puedan identificar si se tienen un plan estratégico en la cooperativa, que aspectos cubre de las necesidades actuales, que será necesario ajustar.

(Bitácora 12, p. 1. 25 de abril del 2012)

- Se negocia con la comunidad la propuesta de generar un cuadernillo que nos permita fortalecer la práctica educativa. Sólo se pudo contactar a un integrante a quien le pareció conveniente plasmar las experiencias y compartirlas para aprender entre todos.

(Bitácora 10, p. 1. 13 de abril del 2012)

- HOLA a todos... derivado de algunas de las respuestas que algunos de ustedes vertieron sobre las preguntas planteadas y otras más recabadas vía telefónica, surge la propuesta de elaborar un cuadernillo, como una guía que nos permita complementar la función que realizamos cuando damos los cursos, hay muchas cosas que hacemos y que nos funcionan aunque no necesariamente tenemos claridad en los recursos que implementamos, ¿Qué les parece la idea del cuadernillo guía?

(Comentario en fb del 18 Abril 2012)

- Me parece excelente, será una guía práctica del facilitador surgida de las propias vivencias, será muy buen material, adelante ¿en qué trabajamos?

(Comentario en fb 18 de abril de 2012 a la (s) 9:20)

- Así es M, es algo que busca complementar nuestro trabajo enriqueciéndolo con la práctica de los demás, la idea como le comente a R es ir plasmando nuestras experiencias sobre lo que nos ha funcionado en nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje, espero que a inicios de la próxima semana lo podamos compartir y trabajar el cuadernillo.

(Comentario en fb el 19 de abril de 2012 a la (s) 8:40)

Dicha afirmación guarda relación con el concepto de aprendizaje en equipo de Senge (2003), donde refiere que la inteligencia de los integrantes puede ser superada por la inteligencia del equipo. Es a través del diálogo que se logra el pensamiento sistémico y se descubren percepciones que no se alcanzan a distinguir de manera individual. De este modo, la comunidad de práctica aprendió entre sí en el proceso mismo del diseño de la propuesta

de intervención, cuando precisó las acciones de trabajo, la definición de los contenidos así como los productos y mecanismos de evaluación que reflejaran procesos reales de aprendizaje en los dirigentes.

Trabajar de manera conjunta mediante lo que proponen los modelos de gestión del conocimiento expuestos, permitió la construcción de nuevo conocimiento, adquirir información externa, integrar ambos conocimientos para generar declaraciones para ser validadas en la práctica y después integrarlas en las organizaciones, completando así, el ciclo de vida de conocimiento referido por Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruiz, A. 2009).

Con este proceso de Integración del conocimiento se busca atender la dificultad que representa la profesionalización de los dirigentes del sector cooperativo, introduciendo al ambiente operacional nuevas declaraciones de conocimiento debidamente estructuradas e intencionadas que permitan el mejoramiento en la calidad de los procesos educativos.

2. Reflexionar sobre los ejes centrales del aprendizaje requiere de un marco de referencia que fundamente la práctica educativa para impactar en la selección de los contenidos que requieren ser aprendidos.

El proceso de combinación del conocimiento permitió a los integrantes de la comunidad de práctica identificar, valorar y enriquecer las estrategias de enseñanza aprendizaje además de replantear el valor de los contenidos relevantes que requieren ser aprendidos. Por esta razón se consideró necesario validar por medio de una prueba piloto la efectividad del cuadernillo guía construido, decidiendo centrar la enseñanza en dos de los tópicos que refiere el estándar de competencia. Para determinar los temas a trabajar se analizaron en comunidad de práctica de modo que se negociaron los temas que mayormente inciden en el desempeño directivo al interior de la cooperativa y se les dio prioridad para trabajar con ellos. Se contempló la necesidad de un aprendizaje significativo y se planteó la necesidad de realizar una planeación de intervención considerando una mayor inversión de tiempo para la revisión de los temas elegidos.

- Se acuerda en comunidad que las acciones esperadas de los dirigentes de las cooperativas en relación al tema de "Reuniones" estarán en función de los elementos mínimos requeridos y la práctica en su cooperativa, sea en

función de lo que tiene y lo que complementa, de tal modo que se garantice el vínculo de los conceptos teóricos revisados en las sesiones con lo que realiza en su institución.

(Bitácora 13, p. 1. 03 de mayo del 2012)

- Se define que el otro tema a abordarse en el estudio piloto será el concerniente a los estados financieros de la cooperativa dado que es un tema fundamental en la toma de decisiones. Se discute el mecanismo para ser presentado a los directivos de modo que se logre su dominio. Resulta un tema complejo que habrá de vincularse con sus finanzas personales.

(Bitácora 14, p. 1. 09 de mayo del 2012)

- Se discuten los tiempos y el número de sesiones, además del contenido que se espera ver en cada sesión de trabajo. Se reflexiona sobre los tiempos invertidos originándose un debate sobre ellos. Unos están de acuerdo en la necesidad de ampliar los horarios dado que los temas se revisan más a detalle; un integrante señala la poca viabilidad de usar más tiempo del que señala el estándar de directivos. “Los tiempos no nos van a alcanzar”.

(Bitácora 16, p. 1. 25 de mayo del 2012)

La manera en cómo se realizó el uso del conocimiento corresponde a la Gestión del Conocimiento de segunda generación propuesto por Firestone y McElroy (citados por Ortíz, S. y Ruiz, A., 2009) en la medida que la entrega y producción del conocimiento permite que sea compartido y utilizado con la finalidad de impactar el entorno cooperativo y los directivos sean agentes participativos en sus organizaciones. Se considera como un proceso innovador dado que se modifican los procesos de enseñanza y aprendizaje que buscan impactar en los procesos de trabajo, en la toma de decisiones y en la dirección de las instituciones cooperativas.

En esta fase de combinación del conocimiento, el término de intencionalidad de Nonaka (1994) hace referencia al compromiso de los sujetos para promover la formación y utilización del conocimiento dentro de la organización para que de este modo realmente pueda ser evaluada su efectividad o sea complementado.

4.4. Resultados del uso de conocimiento en el contexto cooperativo

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en la comunidad de aprendizaje, en la comunidad de práctica así como lo ocurrido con el conocimiento gestionado al implementar el proyecto de intervención diseñado.

En primera instancia se refieren los resultados logrados en la comunidad de aprendizaje de la cooperativa que representó el grupo piloto para monitorear la efectividad del cuadernillo para formadores de acuerdo al plan de intervención diseñado por la comunidad de práctica.

En un segundo momento se aborda lo acontecido con los integrantes de la comunidad de gestión de práctica, que es la que orienta los procesos de la gestión del conocimiento, en relación a la empresa conjunta y la aplicación del plan de intervención.

Los resultados obtenidos en comunidad de aprendizaje se derivan de la instrumentación del plan de intervención conducida por un integrante de la comunidad de práctica, quien implementó las actividades programadas con la comunidad de aprendizaje.

El registro de las sesiones fue llevado a cabo mediante videograbaciones que posteriormente se transcribieron y/o narraron a documentos escritos. Los resultados fueron analizados por dos integrantes de la comunidad de práctica lo cual arrojó la formulación de nueve afirmaciones que dan cuenta de los procesos de aprendizaje de los directivos de la cooperativa así como de las transformaciones culturales propiciadas en la organización.

Por otro lado, los procesos de interacción ocurridos al interior de la comunidad de gestión del conocimiento fueron registrados de manera continua a través de un diario. Estos datos también fueron analizados para identificar los patrones que se generaron al interior de la comunidad.

En ambos casos, la comunidad de práctica hace análisis de lo que ocurre y da lugar a afirmaciones que dan cuenta de lo acontecido en la comunidad de gestión del aprendizaje en términos de avances logrados y las dificultades presentadas; en la de gestión del conocimiento, las afirmaciones se muestran en cuatro categorías que a su vez contienen sub categorías y muestran las afirmaciones.

En ambas comunidades, las afirmaciones se describen, se acompañan de alguna viñeta y su interpretación. Finalmente se muestra una integración global de estas afirmaciones que describen los patrones organizacionales presentes en la intervención.

4.4.1 Resultados identificados en la comunidad de aprendizaje derivados de la intervención

En la implementación del plan de intervención, participaron de manera voluntaria ocho personas que desempeñan cargos directivos y aunque no se dispuso de la asistencia del total de los participantes en las 12 sesiones de trabajo programadas (Ver Tabla 1), los resultados reportados hacen referencia a los logros alcanzados como grupo y no de manera individual, dado que la toma de decisiones en las cooperativas se realiza de manera colegiada y los acuerdos son respaldados por mayoría de votos.

TABLA 1. REGISTRO DE ASISTENCIA A SESIONES

Sesiones	Asistentes por sesión (REAL)	Asistentes esperados	Diferencia de asistentes	Porcentaje de asistencia	Promedio asistencia al evento	Porcentaje asistencia al evento
					4	61.45%
1	4	8	4	50%		
2	4	8	4	50%		
3	5	8	3	62.5%		
4	5	8	3	62.5%		
5	8	8	0	100%		
6	8	8	0	100%		
7	4	8	4	50%		
8	5	8	3	62.5%		
9	4	8	4	50%		
10	3	8	5	37.5%		
11	4	8	4	50%		
12	5	8	3	62.5%		

La implementación del plan se realizó durante 50 horas aproximadamente repartidas en 12 sesiones a razón de una vez por semana. Se trabajó cada viernes de septiembre a noviembre del 2012. La duración de las sesiones de trabajo osciló entre 3 y 4 horas cada una, excepto una de ellas que tuvo una actividad fuera del aula y se trabajó durante 6.5 horas.

Los hallazgos se encuentran en el siguiente gráfico y son descritos a continuación. Algunos son referidos en el periódico (Anexo 2) que fue circulado entre los participantes (se señalan con letras cursivas).

1. Se aprende mejor cuando el conocimiento responde a necesidades o problemáticas existentes. (*¿Reunión, junta o maratón?*)

2. La definición de criterios permite eficientar la reunión (*¿Porque el tiempo es oro: optimizando la reunión*)

3. Relacionar la información con las actividades ordinarias favorece la comprensión del tema

4. El conocimiento de las funciones directivas implica un desempeño responsable en la cooperativa (*Responsabilidades en papel o ejercicio de sus funciones*)

5. La cultura subjetiva como predisposición emergente constituye una fuerza motora en la transformación de las formas de actuar e incide directamente en el proceso de aprendizaje.

6. El caos creativo como situación propicia para el aprendizaje entre pares (*Cordialidad o fricción? El complicado arte de la interacción.*)

7. Como una manera de dar forma a lo aprendido, la comunidad de práctica hace ajustes en su práctica directiva según los acuerdos tomados (*Por una reunión sensata: acuerdos tomados*)

8. Aplicar los conocimientos en un escenario real de participación, es una estrategia para afianzar el aprendizaje (*Implementando lo aprendido*)

9. La interpretación de los estados financieros implica un aprendizaje situado para decodificar los artefactos de la organización (*Una mirada a la cooperativa a través de los números.*)

1. Se aprende mejor cuando el conocimiento responde a necesidades o problemáticas existentes (¿Reunión, junta o maratón?)

La actividad de “Reuniones” contemplada en el plan de intervención fue bien acogida por los directivos, quienes refirieron problemáticas en cuanto a la duración de sus sesiones de consejo y dificultades para lograr acuerdos, lo cual les provoca mayor inversión de tiempo y genera desánimo en la participación. Estas experiencias referidas favorecieron la disposición para el aprendizaje reflejado en la construcción de una guía de autoevaluación para la conducción y participación en las sesiones de consejo, ya que refiere criterios útiles para hacer modificaciones en la preparación y desarrollo de la misma, les permite optimizar los tiempos y precisar acuerdos.

- SCA: "No se puede cerrar, todavía está en proceso, no se podía cerrar, no es así porque no, no, sí es cierto que nos hemos reunido tres veces hemos tenido tres y hemos estado así pero se tiene que seguir el proceso..." (Registro 1, p. 4. 07 de Septiembre del 2012)
- SCA: "Pues es que ayer nos enfrascamos y duramos como dos horas y nos habían dicho, el gerente, que rapidito, que 30 min y se fue más de dos horas."
VCA: "Y si cansa porque ya van tres veces para lo mismo ¡y nada!" (Registro 2, p. 3. 07 de Septiembre del 2012)
- PCV: "¿Puede ser la reunión terminando el curso?"
SCA: "Pero ya la vamos a hacer como debe ser, con las indicaciones que ya nos dio, todo lo que ya sabemos y que no hacíamos" (Registro 4, p. 8. 14 de Septiembre del 2012)

De acuerdo con lo que señala Wenger (2001), en comunidad se establece la responsabilidad mutua respecto a lo que importa y lo que no, al qué hacer y qué no hacer, qué acciones o artefactos son buenos o cuándo se deben mejorar. De este modo, el aprendizaje se concibe como una estructura emergente cuyo motor es la práctica y la práctica misma es la historia de ese aprendizaje ya que en este proceso de mantener una práctica, se acaba por dedicar a lo que se hace, a las historias compartidas y a cosificar la práctica.

Siguiendo a Wenger (2001), los directivos de la cooperativa mostraron participación y disposición para aplicar la información del tema 'Reuniones' y atender la necesidad compartida de la excesiva duración de las sesiones y los pocos acuerdos logrados en ellas. Derivado de la reflexión grupal respecto a las problemáticas vividas y los resultados obtenidos, los integrantes de la comunidad de aprendizaje precisaron la relevancia de disponer de criterios explícitos que permitieran realizar sesiones de consejo más productivas. Así, el aprendizaje directivo atiende la necesidad respecto a lo que importa en la cooperativa y en sus propias prácticas, refiere intencionalidad para transformar el quehacer directivo en la cosificación de un artefacto de conocimiento denominado guía de conducción de reuniones. Este artefacto precisa las acciones funcionales derivadas de la práctica directiva que acordaron mantener y se incorporaron acciones y/o criterios que favorecieran la efectividad de las siguientes reuniones de consejo.

2. La definición de criterios permite eficientar la reunión (Porque el tiempo es oro: optimizando la reunión)

Disponer de un instrumento de apoyo que favorezca el orden y la secuencia a las actividades realizadas permite verificar los avances en el aprendizaje individual y enfocar las acciones a los objetivos de la organización. Trabajar conforme a un orden del día y teniendo

como apoyo el instrumento guía de autoevaluación –construido por los mismos directivos-, favorece la eficiencia de las reuniones ya que se definen los asuntos a tratar, se programan tiempos y se explicita el proceso de la conducción de reuniones.

- “La idea de elaborar un orden del día es ir ensayando los puntos... ¿recuerdan cuáles son?”
“Bueno este..., sí, es pasar la lista de asistencia”
...
C: “Quórum legal...muy bien, traten de recordar cuando ustedes hacen sus reuniones, ¿qué va primero? van muy bien, lista de asistencia, verificamos quórum, ¿qué sigue?”
PCV: “Lectura del orden... ¡ah perdón!”
VCA: ¡“Lectura del acta anterior!”
SCV: “Y ya de ahí empiezan los otros...”
(Registro 3, p. 8. 14 de Septiembre del 2012)
- Se les solicitó a los asistentes elaborar un orden del día con los temas que consideran relevantes, se hace hincapié en los puntos que necesariamente debe incluir para dar formalidad al protocolo de la reunión.
(Registro 2, p. 8. 07 de Septiembre del 2012)
- Se les ayuda a construir la guía de autoevaluación de conducciones a través del diálogo participativo, apoyándose unos con otros y usando los términos que les sean entendibles a su comprensión ya que la idea es que en un futuro próximo puedan usarla para evaluar a un compañero. Se les sugiere vayan numerando los puntos para facilitar el uso
PCA: “Entonces, ¿cuál fue la dos?”
SCV: “Pase de lista”
C: Verificar lista de asistencia....pónganlo como Uds. le entiendan para que después evalúen a algún compañero, por ejemplo don X tendrá que hacerlo...
PCA: “Si, y así va a ser...”
(Registro 5, p. 9. 21 de Septiembre del 2012)

La actividad de la elaboración de una guía de conducción de reuniones encuentra su fundamento en la propuesta de Marzano (2005) respecto a la adquisición e integración del conocimiento procedimental que contempla la construcción de modelos, dar forma al conocimiento e interiorizar. En la primera fase del aprendizaje de una habilidad o proceso, es preciso desarrollar un modelo esbozado de los pasos que se requieren, sin omitir ninguno de ellos o hacer presuposiciones acerca de las habilidades de los alumnos para desempeñar los procedimientos requeridos. En la aplicación del modelo pueden presentarse las variaciones pertinentes de acuerdo a las necesidades y contextos que el autor refiere como *dar forma* con la finalidad de que a través de su uso pueda ser interiorizado. Así, en el contexto de la cooperativa se rescatan las experiencias en la conducción de reuniones, para ligar el “nuevo” conocimiento a situaciones significativas que complementen la función y faciliten su aplicación. Se trabaja con la incorporación de nuevos elementos que permitan explicitar el proceso de llevar a cabo una sesión de consejo y ésta pueda ser conducida de manera ordenada, congruente, consistente y efectiva en el desarrollo de los asuntos tratados y los acuerdos tomados.

De acuerdo con Nonaka (1994) correspondería al segundo modo de conversión de conocimiento que involucra procesos sociales para explicitar el conocimiento con que cuentan los individuos dado que se reconfigura la información existente y esta recontextualización de conocimiento explícito puede llevar a nuevo conocimiento. De esta manera, explicitar la secuencia de las acciones realizadas para llevar a cabo una reunión y visualizarlas de manera escrita, permitió a los miembros de la comunidad de aprendizaje reflexionar sobre la congruencia de sus argumentos e identificar los vacíos existentes entre una acción y otra que propician la dispersión de los asuntos tratados y disminuyen la efectividad de su trabajo. Así, los directivos complementan la información explicitada con declaraciones de conocimiento teórico para estructurar los pasos a realizar en conducción y participación de reuniones de consejo.

3. Relacionar la información con las actividades ordinarias favorece la comprensión del tema.

En el tema de las reuniones de consejo se enfatiza el uso de la sesión como instrumento para la toma de decisiones, se resalta la importancia y relevancia de su ejecución así como la claridad sobre cómo y para qué realizarla. Se vincula la información respecto al uso de los instrumentos para la consecución de los objetivos en sus actividades ocupacionales y en las funciones de directivo en la cooperativa.

- C: "X" ¿Necesitaría una computadora?
PCV: Claro que sí, hasta para tener gastos de pastura, ingreso por la leche, si se cargó o no se cargó, cuantas tiene cargadas...
SCA: Las fotografías...
PCV: "Si hay hasta programitas de eso"
VCA: "Pues no la tengo pero creo que sí me serviría para tener un archivo"
PCV: "Un expediente único de cada vaca, con sus vacunas"
SCV: "Hasta se les pone un chip en una de patas o en una mano, para saber cuándo anda en calor y todo eso"
(Registro 1, p. 6. 07 de Septiembre del 2012)
- PCA: "Si, también quiero hacer este comentario para que en esta nueva forma de llevar nuestra reunión, el G y SGTE son nuestros invitados para apoyarnos..."
(Registro 6, p. 3. 21 de Septiembre del 2012)
- VCA1: "...para saber de todo, no que el PCA sea el puro responsable de saber, el día que se vaya, esto quedó muerto porque nada más él supo..." "...por eso hay que ver donde estamos: tu ordeñas, yo ordeño, del ganado tienes tu báscula para que peses y así el equipo para que el día que nos fallen, sobra quien pueda cubrirlo..."
TS: "Es el caso ahorita de G..."
(Registro 8, p. 3. 05 de Octubre del 2012)

De acuerdo con Cole y Griffin citados por Daniels (2003) se retoma la importancia que tiene para la enseñanza y el aprendizaje trabajar en un marco de eventos auténticos y

significativos, donde se posibilite la interacción de contextos sociales vinculando los conceptos obtenidos del aprendizaje teórico y los conceptos espontáneos formados en el aprendizaje empírico para la construcción del conocimiento. Se procura evitar así, la mera transmisión de conocimientos que al carecer de significado para los directivos de las cooperativas pierde aplicabilidad y relevancia en sus actividades laborales ordinarias. Ligar los conocimientos teóricos al quehacer habitual de los directivos adquiere especial relevancia dado que esta población en su mayoría, dispone de un amplio bagaje de conocimientos empíricos y su formación académica suele ser muy precaria.

4. El conocimiento de las funciones directivas implica un desempeño responsable en la cooperativa. ¿Responsabilidades en papel o ejercicio de sus funciones?

Con la revisión de los contenidos los directivos reconocen que en la práctica, muchas de las actividades que les corresponden de acuerdo al cargo asignado han pasado a formar parte de las responsabilidades del gerente, reduciendo su papel activo en la toma de decisiones a meros espectadores en el rumbo de la cooperativa. Conforme se especifican las funciones y se resalta el impacto social, económico y legal del actuar directivo comprenden la relevancia de asumir sus responsabilidades.

- C: “¿Quién lleva la conducción de las reuniones?”
 Todos: “El gerente”
 SCA: “Y no debería ¿verdad?”
 VCA: “Debería ser el presidente”
 (Registro 2, p. 1-2. 07 de Septiembre del 2012)
- C: “... de los elementos que se rescataron ya al finalizar la reunión la semana pasada..., bueno la primera fue identificar algunas funciones que nos corresponden como directivos y que regularmente se la dejamos al gerente... ¿cómo cuáles identificamos?”
 PCV: ¡Presidir la reunión!
 C: Muy bien, ¿cuál otra?
 SCV: Las actas, ¿quién hace las actas?
 C: Correcto, ¿quién debe hacerlas?
 Todos: El secretario
 (Registro 3, p. 3. 14 de Septiembre del 2012)
- PCA: “No es sencillo lo que pasa es nunca nadie lo hacía más que el Gte... y nos decía si están de acuerdo vamos iniciando...”
 (Registro 5, p. 10. 21 de Septiembre del 2012)
- PCA: “Si, el día 21 a mí me tocaba presidir la reunión y ya con esos elementos que habíamos revisado... según yo, en ese día debí haber confirmado que todos hayan recibido la información...la convocatoria con el orden del día para estar todos preparados”
 (Registro 7, p. 4. 28 de Septiembre del 2012)
- C: “Por eso es tan importante que Uds. se informen, si vemos las sanciones que les aplican... (el PCA muestra cara de preocupación), ¿Ud. ya las vio? (Gesto afirmativo y mirada de preocupación que trasmite a sus compañeros)
 PCA: “Mas o menos... me llevan cigarros” (leve esbozo de sonrisa)
 (Registro 7, p. 7. 28 de Septiembre del 2012)
- TS: ... es que como le hago, es mucho como para hacerlo todo... (se refiere a las funciones a desempeñar por parte del CA)

De acuerdo a la perspectiva sistémica planteada por Senge (2003) las personas que pertenecen a un mismo sistema u organización, tienden a producir resultados similares, como es el caso de esta cooperativa donde sus dirigentes repiten la tradicional práctica de dejar que la función directiva recaiga en el personal administrativo. Este hábito proviene de antaño, no es característica exclusiva de los actuales dirigentes, por lo que resulta preciso dirigir la mirada a la estructura institucional y a la manera en que estas condiciones inciden en la consolidación de un modelo mental en que la responsabilidad se le deja (no delega) regularmente al gerente. Para que los dirigentes asuman sus funciones responsablemente es necesario hacer una modificación de los modelos mentales compartidos en la organización “empezando por volver el espejo hacia adentro” (Senge, 2003, p. 18) y propiciar un cambio de enfoque (metanoia). La reflexión acerca del cumplimiento de su función comienza con la revisión del listado de actividades que determina un documento de la cooperativa con fundamento en las disposiciones legales, con lo que se evidencia que la mayor parte de sus funciones son asumidas por el Gerente y la gobernabilidad de la organización está en manos del personal administrativo.

La metanoia es asumida como un proceso que debe ser incorporado por los directivos en la medida que se analiza la relevancia de asumir el liderazgo en la organización y funcionar como equipo de trabajo organizado donde cada quien asume sus responsabilidades.

5. La cultura subjetiva como predisposición emergente constituye una fuerza motora en la transformación de las formas de actuar e incide directamente en el proceso de aprendizaje (Capital humano: el recurso más valioso de la cooperativa)

El grupo que integró la Comunidad de Aprendizaje participó de manera voluntaria para asistir a las sesiones formativas, aun cuando no era una exigencia ni siquiera para la institución. Aun cuando desde la primera sesión, el tema de la intervención sí correspondió a la atención de una necesidad por ellos percibida, su actitud y disposición fue de apertura activa, de interés común y de compromiso de modificar sus prácticas directivas actuales para

un mejor desempeño de sus funciones. La cultura subjetiva del grupo estuvo caracterizada por interés en el tema así como la conciencia de participación y apoyo como compañeros directivos; estos factores definitivamente influyeron en la incorporación de los conocimientos para asumir las responsabilidades de sus cargos y propiciar una participación más activa en los asuntos de la cooperativa.

- Aunque en un inicio habían comentado dos participantes que se retirarían a las 20:00 hrs. se quedaron más del tiempo señalado ya que habíamos acordado dejar de trabajar entre 8:30 y 9:00 p.m. porque los otros dos son de un municipio vecino y habría que considerar el tiempo y la distancia para su traslado. Los dirigentes mencionaron que el tiempo se había pasado volando y que era muy interesante lo que se estaba viendo por lo que estuvieron de acuerdo en revisar el siguiente subtema que guarda una estrecha vinculación con el de Importancia de las reuniones.
(Registro 2, p. 1. 07 de Septiembre del 2012)
- Cuando se aborda la manera de hacer llegar la convocatoria a todos los dirigentes surge la propuesta de hacerla llegar por correo electrónico a todos aquellos que tengan acceso, sea por una cuenta personal o a través de alguno de sus hijos.
(Registro 2, p. 8. 07 de Septiembre del 2012)
- Regresa el SCV para entregar unos documentos y se vuelve a despedir, el PCA también comenta que a esas horas él también ya se debía de haber ido, que desde las 5 de la tarde tiene un compromiso pero le ha parecido tan interesante que prefiere quedarse.
(Registro 4, p. 7. 14 de Septiembre del 2012)

Retomando a Marzano (2005) que refiere la influencia significativa que tienen las actitudes y percepciones para el aprendizaje en relación al maestro, los compañeros, las habilidades propias y el valor de las tareas asignadas, en las sesiones del plan de intervención las condiciones para el aprendizaje fueron óptimas en la medida que los participantes mostraron disposición a las tareas como algo valioso e interesante. El interés personal y la disposición mostrada por cada uno de los asistentes constituyeron factores determinantes en el aprendizaje, ya que los directivos de esta cooperativa participaron movidos por un compromiso real de mejorar su desempeño en la organización, invirtieron tiempo sin estar obligados a ello y dedicaron esfuerzos en la implementación de actividades que involucraran el nuevo conocimiento. El facilitador contribuyó a esta disposición en la participación en la medida que externó su confianza en la capacidad de los participantes para la realización de las tareas.

De acuerdo con Firestone (citado en Ortíz, S. y Ruiz, A., 2009) al realizar los procesos de gestión de conocimiento con personas, éstas tienen una cultura interna –objetiva y subjetiva- que impacta en la percepción y comportamiento del grupo a su vez que la cultura del grupo incide en las decisiones de las personas en sus valores y actitudes.

De este modo, en el caso de los directivos de la comunidad de aprendizaje, la cultura reflejada en su disposición e interés contribuyó favorablemente a la intencionalidad del aprendizaje significativo.

6. El caos creativo como situación propicia para el aprendizaje entre pares. **(¿Cordialidad o fricción? El complicado arte de la interacción)**

Así como las buenas relaciones contribuyen a generar un clima agradable para la participación y la cooperación, las diferentes formas de pensamiento también pueden representar un escenario interesante para el aprendizaje en la medida que las diferencias permiten someter a un análisis riguroso las distintas opiniones y reflexionar sobre la viabilidad de cada una ellas, asumiendo una postura propia cada directivo.

- C: ¿Qué recomendaciones damos al presidente?
SCA: Ser más duro y si a mí no me interesaba pues dejarme de lado, sólo estaba interfiriendo...
(Registro 5, p. 13. 21 de Septiembre de 2012)
...
SCA: "Fue un estense quietos ya"
PCA: "Fue una acción bastante fuerte"... "Yo creo que no va...es como una reacción de coraje que creo que hay que evitar..."
(Registro 5, p. 14. 21 de Septiembre del 2012)
...
SCA: "Pues aprendimos que a veces tenemos actitudes no muy correctas, que tomamos posiciones y actitudes que no van, como equipo no, que debemos de analizar nuestra actitudes y ver que hay que mejorarlas"
(Registro 5, p. 15, 21 de Septiembre del 2012)
- SCV: "¿Nunca se nos ha presentado esa situación?"
PCA: "No, ni siquiera lo hemos pensado, hasta ahora que lo está diciendo..."
TS: "Pero es bueno que lo vayamos viendo...son cuestiones legales que hay que revisar..." PCV: "Si le decimos que no, puede hasta acudir a derechos humanos..."
(Registro 7, p. 8, 28 de Septiembre del 2012)
- TS: "...verificar que la gerencia general cumpla sus objetivos de acuerdo al programa... ¡ahí está otra vez! O sea, ¿cómo alcanzo a G para poder revisarlo? Es por eso... no..."
SCA: "¿Pero qué? G siempre nos da los informes y los tiene bien, ¿qué le vamos a pedir? Ni modo lo que se lleve (pasa sus manos por su cuerpo)
TS: Él es el que lleva siempre el control de todo..."
SCA: Es su trabajo...para eso se le paga
(Registro 8, p. 9, 05 de Octubre del 2012)

Nonaka (1994) hace referencia al aprendizaje doble circuito que se encuentra de manera implícita o explícita en las organizaciones y que se refiere al cuestionamiento y reconstrucción de perspectivas existentes, marcos de interpretación o premisas de decisión que pueden ser muy difíciles de implementar por sí solas en la institución. De este modo, se argumenta que con la intervención de un agente externo se puede colaborar a la creación de conocimiento por parte de la organización por medio de la reconstrucción de las perspectivas,

marcos teóricos o premisas existentes de la vida diaria. Así, el proyecto de intervención en la cooperativa favoreció los diálogos entre los directivos que permitieron identificar necesidades compartidas y asumir una participación activa en la resolución de las problemáticas identificadas. Aun cuando ya tienen tiempo trabajando juntos en la cooperativa, las funciones directivas se realizaban con apego a las prácticas tradicionales y a partir de las sesiones de trabajo con el capacitador, se plantea una nueva forma de mirar la realidad de la institución, de expresar inconformidades, de cuestionar la participación directiva y administrativa en la dirección y toma de decisiones, de vislumbrar formas alternativas de trabajo conjunto que favorezcan las condiciones organizacionales y financieras de la cooperativa.

7. Como una manera de dar forma a lo aprendido, la comunidad de práctica hace ajustes en su práctica directiva según los acuerdos tomados (Por una reunión sensata: acuerdos tomados)

Derivado de la información revisada y mediante procesos de metacognición, los directivos proponen (y aprueban en una posterior de sesión de consejo) una serie ajustes que contribuyan a llevar reuniones más eficaces. Algunos de las propuestas son: 1) realizar, en caso de ser necesario, dos reuniones al mes en vez de una, 2) que en una de esas reuniones se analicen los estados financieros, 3) se definan desde el inicio de la reunión, los temas a tratar, 4) se establezcan tiempos límites para el desahogo de cada punto.

- VCA: "Dependiendo de los puntos a tratar, si van a ser dos puntos no tiene caso, si es poquito en una sola".
PCA: "Seccionarlas si hay necesidad"... "Eso lo vamos a comentar como dice C, tenemos que ver los puntos de vista de cada quien y ver si lo hacemos o no, de acuerdo a la conveniencia de cada quien".
(Registro 3, p. 3, 14 de Septiembre del 2012)
- PCA: "...pero si fijamos que todos los lunes últimos de cada mes es la reunión de consejo, y luego, la (pausa) asamblea anual también tenemos fijada a principios de año... eso es lo que se tiene, y la extraordinarias...
(Registro 8, p. 4, 14 de Septiembre del 2012)

Marzano (2005) menciona que para dar sentido al uso de conocimiento, no es suficiente recordar o reproducir el conocimiento, sino que se requiere que los alumnos se dediquen a procesos de pensamiento y razonamiento complejo en la medida que llevan a cabo tareas a largo plazo y tienen sentido: la toma de decisiones y la solución de problemas se consideran dos procesos de razonamiento complejo. Así, los directivos de la cooperativa aprueban propuestas para mejorar sus operaciones y revelan una manera de constatar el aprendizaje logrado en la medida que implementan los conocimientos teóricos a su contexto

organizacional, hacen uso de los conocimientos para la resolución de problemática identificadas y para mejorar los procesos de la cooperativa.

Al hacer modificaciones en sus formas de trabajo, los dirigentes muestran procesos de metacognición que involucran tomar consciencia y llevar a la acción los ajustes que favorecen la operación de la organización. Su actuar revela que son capaces de usar con sentido la información y que su aprendizaje es significativo.

8. Aplicar los conocimientos en un escenario real de participación, es una estrategia para afianzar el aprendizaje. (Implementando lo aprendido)

Después de la revisión conceptual del tema de reuniones y la construcción de la guía de autoevaluación, los directivos implementan lo aprendido en una sesión formal de reunión de consejo. Procuran apegar a los lineamientos, caen en la cuenta de las omisiones, de la permanencia de hábitos arraigados, se esfuerzan por respetar los tiempos, las participaciones y sobretodo, formalizan el proceso de la toma de acuerdos.

- PCA: “Entonces si están de acuerdo en el orden del día, pues... (levanta su mano derecha a la altura de su cabeza por arriba de su hombro), levantemos la mano por favor...
Los dirigentes levantan su mano y la SCA comienza a contar y el PCA hace una señal con su cabeza con la que parece indicar a SCA a que cuente o a aprobar la iniciativa de conteo de SCA.
El PCA continua con la conducción de la reunión mencionando el punto, hace una pausa, se sonríe al caer en la cuenta que no lo había solicitado de manera explícita al SCA, a quien le pide amablemente dé lectura al acta anterior dando así cumplimiento al criterio 4 de la conducción.
(Registro 6, p. 5, 21 de Septiembre del 2012)
- TS: ¿Los interrumpo? Nomás es que se nos está yendo mucho tiempo, entonces, bueno no sé, nos enfocamos y ya quedo que en la libreta si todos estamos de acuerdo, entonces podemos avanzar al siguiente punto.
(Registro 6, p. 11, 21 de Septiembre del 2012)
- SCA: “¿Nosotros debemos determinar no G? Haber esta es nuestra programación y ya ¿o qué? ¿O tenemos que hacerlo en conjunto?
(Registro 8, p. 7, 05 de Octubre del 2012)

Aplicar lo revisado teóricamente en una situación ordinaria de los dirigentes, crea la oportunidad para “extender y refinar el conocimiento adquirido” (Marzano, 2005, p. 114) en la medida que al ser aplicado el procedimiento a seguir para la conducción de reuniones es posible analizar errores y las perspectivas de trabajar una sesión. Los conocimientos se re-significan cuando son implementados dado que ofrecen una nueva visión de la práctica a partir de la experiencia vivida, plantean la posibilidad de extender lo aprendido con la evaluación y retroalimentación de su desempeño bajo la mirada de sus compañeros y se refinan los conocimientos que se enriquecen con la experiencia.

9. La interpretación de los estados financieros implica un aprendizaje situado para descodificar los artefactos de la organización. (Una mirada a la cooperativa a través de sus números)

La capacidad de leer y comprender los estados financieros de la cooperativa para la adecuada toma de decisiones, es una tarea que plantea a los directivos la necesidad de un mayor involucramiento con su organización. Los documentos que antes no revestían comprensión sobre lo que referían, ahora adquieren significado y plantean interrogantes que demandan información, respuestas y sobretodo, amplían el marco de referencia para la toma de decisiones.

- C: La caja le debe al socio, el pasivo no son más que deudas que tiene la caja... el activo ¿qué es?
SCV: Lo que a la caja le deben ¿no?
...
C: El activo son los bienes que posee la caja
SCV: ¿Bienes inmateriales? ¿Muebles?
(Registro 9, p. 8, 12 de Octubre del 2012)

- PCV: "¿Qué tal si se le da un cheque pos fechado?
SCA: "No, pero de donde le vas a dar, ya no hay dinero"
C: Con base en ¿qué registro?
PCV: "Pensando en que después le va a caer dinerito..."
SCV y TS observan y escuchan atentamente el planteamiento
(Registro 9, p. 11, 12 de Octubre del 2012)

Para llevar a cabo la toma de decisiones con base en la información financiera de la cooperativa los directivos requieren lo que Marzano (2005) denomina como conocimiento declarativo y de conocimiento procedimental, ya que necesitan entender y aprender acerca del tema contable así como de la aplicación de las razones financieras y su interpretación, es preciso saber cómo y cuándo utilizar la información. Dado que es un tema complejo cargado de tecnicismos que suelen confundir de acuerdo al campo de aplicación (organizacional y personal), es preciso que los dirigentes dominen el procedimiento contable para la elaboración de los estados financieros por lo que esta información es vinculada a sus prácticas labores y el aprendizaje sea significativo al ser incorporado a su quehacer ordinario en sus ocupaciones personales y en las funciones de la cooperativa.

Dadas las implicaciones organizacionales y legales, los directivos comprenden los artefactos institucionales para la dirección y toma de decisiones de manera que son capaces de explicar qué significan las cantidades y cuentas referidas en los documentos.

De acuerdo con lo ocurrido en la comunidad de aprendizaje en relación al propósito de la intervención, se resume que las afirmaciones reflejan modificaciones en la práctica directiva, que si bien muestran aprendizajes parciales en referencia a los criterios establecidos en el estándar de competencias laborales, dan cuenta de que el aprendizaje es un proceso continuo que requiere ser fortalecido con la práctica a fin de ser incorporado en su labor ordinaria en la cooperativa.

4.4.2 RESULTADOS DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

Este apartado muestra los elementos significativos que se han producido en la Comunidad de Gestión del Conocimiento (CGC) también referida como comunidad de práctica, durante el proceso de implementación del proyecto de intervención con la comunidad de aprendizaje (CA).

Los resultados son descritos a manera de afirmaciones y debido a su afinidad, se decidió agruparlas en cuatro grandes categorías: dificultades, ajustes, avances y retos presentados en el proceso.

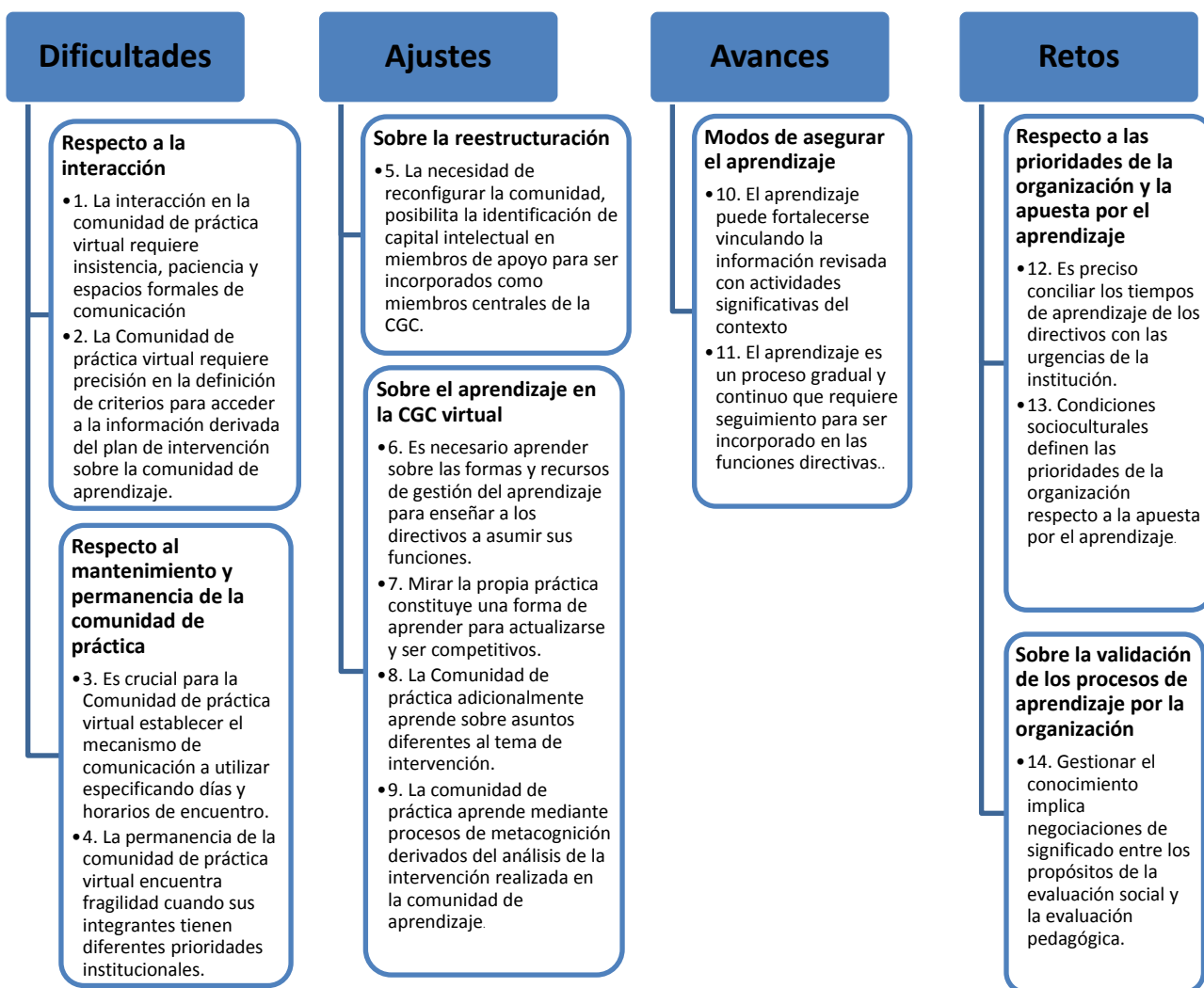
La categoría de Dificultades engloba los problemas referidos por los participantes en la comunidad de práctica. Las dos sub categorías que surgieron tras el análisis de las participaciones son: a) dificultades respecto a la interacción (afirmaciones 1 y 2) y b) dificultades respecto al mantenimiento y permanencia de la comunidad de práctica (afirmaciones 3 y 4).

En la categoría de Ajustes se refieren los cambios que se suscitaron para dar continuidad a la CGC y sus necesidades de conocimiento. Contiene dos subcategorías que refieren: a) Sobre la reestructuración (afirmación 5) y b) Sobre el aprendizaje de la CGC virtual (afirmaciones 6,7, 8 y 9).

La categoría de Avances alude a los alcances obtenidos con la intervención, e integra una sub categoría denominada: Modos de asegurar el aprendizaje (incluye las afirmaciones 10 y 11).

La categoría de Retos contiene los desafíos que requieren atenderse para incidir favorablemente en los procesos de certificación de directivos. Se integra con dos subcategorías: a) Respecto a las prioridades de la organización y la apuesta por el aprendizaje (afirmaciones 12 y 13) y b) Sobre la validación de los procesos de aprendizaje por la organización.

En el siguiente gráfico se esquematizan las cuatro grandes categorías con sus siete subcategorías que contienen a su vez, las 14 afirmaciones que dan cuenta específica de lo acontecido.



A continuación se describe lo referido en el gráfico.

Categoría de DIFICULTADES

a) Respecto la Interacción

1. **La interacción en la comunidad de práctica virtual requiere insistencia, paciencia y espacios formales de comunicación.**

Los integrantes de la CGC de conocimiento forman parte de diferentes instituciones del sector cooperativo nacional y sus interacciones son a través de internet o vía telefónica, las cuales son intencionadas. Los encuentros accidentales sólo son vía chat y podrían considerarse algunas veces como informales. Al tener cada uno sus propias urgencias

institucionales sitúa al proyecto en un segundo término, como punto de interés que en ocasiones es pospuesto. Es evidente que los encuentros informales aportan riqueza en la interacción y la construcción paulatina de conocimiento.

- Sigo teniendo dificultades para contactar con los integrantes de la comunidad. Es difícil coincidir en los tiempos y aun cuando están conectados no siempre están disponibles
Hola GL, pues con un buen día de trabajo
nuestro congreso está en puerta
R · 10:27
Jajaja siempre tan ocupado
R· 10:28
No me la acabo
(Diario 1, p. 4. 06 de Sep. del 2012)
- R trae un concurso de no sé qué que lo trae vuelto loco, ha contestado brevemente el mensaje y dice que sigue en el proyecto pero que lo aguante. M no ha respondido y B me ha dejado colgada en el chat, me había dicho que tenía una reunión importante de trabajo y que tiene que ver con su permanencia en la institución, no me queda más que esperar y seguir trabajando.

(Diario 3, p. 2. 19 de Sep. del 2012)

Aun cuando se tuvieron dificultades derivadas de no compartir espacios físicos e informales, de acuerdo al enfoque sistémico planteado por Senge (2003) durante el inicio y parte del proceso del proyecto, se compartió entre los integrantes la necesidad de establecer relaciones de trabajo que permitieran obtener resultados de aprendizaje en los directivos más allá de la mera certificación institucional y que los procesos de enseñanza incorporados favorecieran la contribución a un ejercicio de funciones en la cooperativa de acuerdo a las necesidades reales y con estrecha correspondencia a la legislación. El conocimiento del contexto, las características de la población, las necesidades de gobernabilidad y operación de las cooperativas fueron elementos de la visión compartida para trabajar de manera conjunta aun cuando fue necesario enfrentar las dificultades de las distancias geográficas y la pertenencia a diferentes instituciones, lo cual fue soslayado haciendo uso de los medios tecnológicos de comunicación.

2. La Comunidad de práctica virtual requiere precisión en la definición de criterios para acceder a la información derivada del plan de intervención sobre la comunidad de aprendizaje.

Debido a que los integrantes de la comunidad de práctica interactúan de manera virtual y el análisis de los procesos requieren una observación directa del grupo con quien se trabaja (Comunidad de aprendizaje) para evaluar objetivamente las condiciones que se trabajan y

sugerir mecanismos de ajuste, se acordó compartir la videograbación en la que manifiestan las competencias “adquiridas” por los directivos.

➤ ... correo de E que dice:

Buen día G, no me llegó el video, sólo un archivo medio raro pero ni se puede abrir, chécalo y por favor envíalo nuevamente, que tengas un buen inicio de semana

(Diario 4, p. 1. 24 de Septiembre del 2012)

➤ G dice:

Pues sí pero eso sólo tú lo sabes yo como sé que lo que me das en el papel lo haces en la caja

GL dice:

Pues están los videos

Como el que te envié aunque sólo es una parte

(Diario 7, p. 31. 17 de Octubre del 2012)

Según Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruiz, A., 2009), los contenedores de conocimiento (documentos, sistemas de información y otros artefactos culturales) son parte importante del ciclo de vida del conocimiento. Junto con los individuos y los grupos forman un contenedor de conocimiento. Dadas las características de ubicación geográfica y de pertenencia a diferentes instituciones de los integrantes de la comunidad de práctica, no fue posible participar en el análisis directo de las sesiones de intervención con la comunidad de aprendizaje, por lo que se acordó en un primer momento la videograbación de las reuniones de capacitación como el mecanismo mediante el cual se tendría acceso a la información y evaluación de la intervención. Derivado de las dificultades que se presentaron para compartir la videograbación vía internet con la comunidad de práctica, se acordó que el medio de transmisión de información serían los registros escritos que contenían el vaciado de los sucesos acontecidos durante las sesiones.

b) Respetto al mantenimiento y permanencia de la Comunidad de práctica

3. Es crucial para la Comunidad de práctica virtual establecer el mecanismo de comunicación a utilizar especificando días y horarios de encuentro.

Se acordó que el medio de comunicación entre los integrantes de la Comunidad de práctica sería a través de una red social, pero en la realidad no fue usada como tal. La comunicación fluyó mayoritariamente por el chat de Hotmail, esporádicamente en el chat del Facebook y otra más vía telefónica. Regularmente ocurre en los tiempos en los que se

coincide en el ciberespacio y se tiene disponibilidad. Se acordó con una integrante de la comunidad de práctica día y fecha para intercambiar ideas y opiniones del proyecto, esta misma información se les hizo llegar al resto del grupo invitándoles a sumarse con la finalidad de dar formalidad a las interacciones, sin embargo no tuvo el efecto esperado dadas las ocupaciones de cada uno de los integrantes de la Comunidad.

- MR dice:
Si programamos una cita por este medio
GL dice:
Me parece perfecto
Cuando puedes...
MR:
Pues yo puedo el viernes por ejemplo o incluso mañana...
GL dice:
Te parece a las 3:30
(Diario 4, p. 4-5. 26 de Septiembre del 2012)

- Le propongo a cebador unirse a las 3:30 para conversar también con MR:
EL dice:
Oki
Bueno deja veo mañana espero acabar de calificar
Traigo una semana de retraso con unos portafolios
GL dice:
...
Ojala se pueda...de todos modos pondré la información de mañana
En la pág. del face
(Diario 4, p.6. 26 de Septiembre del 2012)

Firestone y McElroy (citados en Ortíz. S. y Ruiz, A., 2009) señalan que la apertura a la colaboración permite que los miembros de una comunidad de práctica usen los medios adecuados para compartir nuevos conocimientos, lo difundan, envíen y reciban afirmaciones de conocimiento. Aun cuando se dispuso del mecanismo tecnológico de comunicación y se contó con la alternativa de interacción telefónica, los miembros de la Comunidad de práctica no lograron acordar un tiempo específico en el espacio virtual que permitiera la interacción de todos los elementos a la vez, la comunicación fue asincrónica de acuerdo a los tiempos disponibles de cada uno y la intercomunicación se logró mediante la participación del líder del proyecto quien fungió como puente de comunicación con los miembros de la comunidad.

4. **La permanencia de la Comunidad de práctica virtual encuentra fragilidad cuando sus integrantes tienen diferentes prioridades institucionales.**

Mantener la comunicación con la Comunidad de práctica fue todo un reto dadas las ocupaciones laborales de los miembros de la comunidad. Tener espacios físicos laborales distintos, plantea la dificultad de disponer espacios y tiempos de interacción, mismos que han sido a través del chat y de manera irregular.

En el proceso, dos de los integrantes de la CG refirieron dificultades para dar continuidad al proyecto de intervención, debido a compromisos personales-laborales o exceso de actividades. Ambos refieren que no es falta de voluntad y se espera que en futuro próximo se reincorporen dado que son elementos que están involucrados en los procesos de enseñanza aprendizaje de educandos del sector cooperativo.

- MR dice:
excelente, sólo que no he podido avanzar mucho
he tenido algo de trabajo, ya sabes y termino cansadísima
GL dice:
me imagino, ¡pues ánimo! te envié el archivo de la reunión, ¿te llegó?
MR dice:
sí, ya lo bajé lo veo hoy x la noche en casa, aquí en la federación no lo veo posible...
(Diario 6, p.3. 10 Octubre del 2012)

- EL dice:
bueno, ¿ya se los enviaste a los demás?
GL dice:
solo a MR, con R no sé qué onda, no ha dado señales de vida
EL dice:
anda todo saturado x el diplomado con los alemanes
y luego que en alianza brincan de un evento a otro
(Diario 6, p.2. 10 Octubre del 2012)

Wenger (2001) refiere que para asegurar la permanencia de una comunidad de práctica es preciso construirla considerando los siguientes procesos: desarrollar formas de compromiso mutuo, descubrir cómo participar, que ayuda y que obstaculiza, desarrollar relaciones mutuas, definir identidades, establecer quién es quién, quien es bueno haciendo qué, con quien es fácil o difícil llevarse bien. Aun cuando en esta comunidad de práctica se dispuso de la mayoría de los elementos definidos por Wenger, la ausencia de una autoridad oficial que asegurara la continuidad del proyecto aún con la diferencias de pertenencia institucional por parte de los miembros, constituyó un factor de fragilidad para asegurar permanencia de sus integrantes y la continuidad de las actividades programadas.

CATEGORÍA DE AJUSTES

a) Sobre la reestructuración

5. La necesidad de reconfigurar la comunidad, posibilita la identificación de capital intelectual en miembros de apoyo para ser incorporados como miembros centrales de la Comunidad de práctica

Aun cuando los miembros de la Comunidad de práctica o CGC siempre refirieron tener interés y disposición para involucrarse en el proyecto como una alternativa para mejorar las prácticas y resultados de la administración directiva en el sector cooperativo, las dificultades y compromisos propios de las instituciones en que laboran, han planteado a dos de ellos, priorizar los focos de atención y refieren tener dificultades para continuar en el proyecto. Es una baja significativa ya que ambos son actores de los procesos de formación, sin embargo, da claridad a la CGC sobre el capital intelectual disponible al momento.

En la medida que las necesidades tecnológicas se fueron presentando y se solicitó la colaboración del miembro experto en ello, se conversó más sobre lo que se pretendía, para qué se necesitaba y la manera en que se requería; de este modo el miembro se fue familiarizando con el proyecto y las interacciones fueron en aumento. Al identificar su interés se le invitó a involucrarse como miembro nuclear aunque no es su ocupación laboral prioritaria, en algunas ocasiones tiene oportunidad de trabajar con grupos en procesos de enseñanza aprendizaje, razón por la cual refirió interés y gradualmente se incrementó su participación activa.

- Siento que falta más la participación de la GC... será realmente la falta de tiempo o las urgencias de interés cambiaron para los integrantes de la Comunidad. Ayer hable x teléfono con EL y esta semana tiene programadas evaluación para cajas de Cuernavaca, no podré discutir los avances del proyecto con él y MR definitivamente se me está desconectando
(Diario7, p. 3. 17 de Octubre del 2012)
- MR dice:
Gracias y de momento amiga creo que dejare para después esto de las lecturas, es muy interesante Necesito concentrarme y no quiero quedarte mal
(Diario 7, p. 2. 16 de Octubre del 2012)
- G dice:
Si ya ayer le di otra repasada y sigo entendiendo las mismas definiciones de gestión del conocimiento, ahora a lo que entendí después de hablar contigo es que de esas definiciones dialoguemos para generar una definición entre la comunidad, ¿es correcto?
(Diario 5, p. 17. 05 de Octubre del 2012)

Para Wenger (2001), el aprendizaje consiste en sostener interconectadas las comunidades de práctica aunque es indudable que se produzcan factores desestabilizadores por lo que tienen que reorganizar su historia desarrollando respuestas concretas que impulsan la continuidad de su aprendizaje. Refiere comprender la empresa y ajustarla; alinearse con ella. Ante la situación de los dos integrantes centrales de la CGC que tuvieron que atender urgencias institucionales y dejaron de participar en el proyecto, se identifica el sentido de colaboración de un miembro de apoyo de la comunidad de práctica, quien se incorpora como miembro central y desarrolla actividades de análisis, discusión y retroalimentación a las actividades contempladas en el plan de intervención.

Firestone y McElroy (citado en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), definen a las comunidades de práctica como grupos con características especiales, que son creadas de forma natural y autogobernada, y que por lo mismo son fáciles de destruir. Así, para la construcción de la CGC o Comunidad de práctica se apeló a las relaciones interpersonales ya existentes y se apostó por la participación voluntaria, desestimando la relevancia de contar con una figura de autoridad que afianzara el sentido de colaboración de los participantes, lo cual representó un factor de fragilidad para el mantenimiento de la comunidad de práctica.

b) Sobre el aprendizaje en la CGC virtual

6. Es necesario aprender sobre las formas y recursos de gestión el aprendizaje para enseñar a los directivos a asumir sus funciones.

Aun cuando los integrantes de la Comunidad de práctica tienen experiencia en el sector cooperativo en materia de educación para adultos, el proyecto de intervención ha planteado retos importantes en el manejo de tecnología tanto para la interacción a distancia como en el manejo de recursos que permitan revisar la práctica educativa. Mucho de cuanto se hace cae en la acción rutinaria y repetitiva que ha funcionado hasta entonces; este es un momento crucial en la función formadora para analizar, criticar y renovar el trabajo como capacitadores, requiriéndose de aprendizaje tecnológico para usar las herramientas en beneficio de la función.

- Trabajé arduamente en el ajuste del manual del participante para enviárselo al Gte al final tuve algunas complicaciones con el índice y la paginación, creo que me hace falta dominar más las herramientas del Word, le batallé por más de dos horas pero como no era muy prudente el horario ya no pude contactar con la CG para auxiliarme.

(Diario 1, p. 3, párrafo 2.04 de Septiembre del 2012)

- Durante este día estuvimos intentando bajar la grabación de los casetes al disco duro de la máquina, pero como la comunicación sigue siendo a través del chat fue complicado el entendimiento. Hubo necesidad de que se conectara a mi máquina para bajar el disco de instalación de internet. Me parece interesante todo cuanto se puede hacer aun cuando las personas no estén cercanas entre sí.

GG dice:

Sólo búscalo ya que lo tengas me habilitas y me conecto a tu máquina

Y lo instalamos

GL dice:

Ok

GG dice:

Búscalo y me avisas, te espero

GL dice:

Y sí no

GG dice:

Si no vemos la forma de bajarlo de internet

GL dice:

Ok

(Diario 2, p. 2-3., 11 de Septiembre del 2012)

En este comportamiento de la comunidad de práctica se identifica la barrera del aprendizaje “Parábola de la rana hervida” referida por Senge (2003) ya que la falta de dominio tecnológico por la CGC es una característica que refleja la ausencia de innovación del propio aprendizaje. Aun cuando el manejo de tecnologías no es un elemento fundamental para implementar procesos de enseñanza en el sector cooperativo, sí involucra mecanismos que permiten la actualización y renovación del acervo de conocimientos para complementar la práctica educativa.

Se identificó también la primera barrera del aprendizaje que Senge (2003) define como “Yo soy mi puesto”, en la medida que los formadores han focalizado sus esfuerzos individuales para resolver necesidades educativas percibidas en su ámbito laboral. Con el enfoque sistémico se retoma la relevancia y riqueza del trabajo conjunto para abordar mejor las necesidades, se comparte la visión de que aun cuando se ha sido prisionero del propio sistema institucional, se puede ser capaz de incidir en la organización revirtiendo los procesos de trabajo, comenzando por el aprendizaje de sí mismo toda vez que se enriquece en el trabajo conjunto.

Dados los trabajos en la comunidad de práctica, se percibe la necesidad de disponer de artefactos que funjan como medios de comunicación en la interacción de los integrantes, lo cual requiere aprender a utilizarlos.

7. Mirar la propia práctica constituye una forma de aprender para actualizarse y ser competitivos.

Realizar registros y análisis de la práctica educativa permite contemplar bajo otra mirada el trabajo realizado y rescatar la riqueza de información que se puede ofrecer al “salirse” del escenario y contemplar los procesos como un espectador de lo que ocurre en los procesos de enseñanza aprendizaje. Cuando se es actor se tiene una visión, se aprecian ciertas formas de comportarse ante la temática revisada, pero dado que los resultados de aprendizaje no se dieron cómo se esperaba, el papel como formador es criticado, analizado y retroalimentado desde la óptica individual y de la comunidad de GC con la finalidad de encontrar información significativa que contribuya en el binomio enseñanza aprendizaje.

- Cuando reviso la sesión en la videocámara, me sorprende de actitudes y comportamientos que no sabía que tuviera y que me representan áreas de oportunidad y mejora.

(Diario 4, p.2. 26 de Septiembre del 2012)

- GL dice:
...y la neta es q hay un buen de elementos para analizar la manera en como trabajamos con los directivos y un buen de errores que estoy identificando

EL dice:

orales

está padre autoanalizarse...

GL dice:

y después como en ocasiones por la premura del tiempo vs contenidos

interrumpo procesos de aprendizaje razonado

EL dice:

JAAJAAJAJ PERO PUES TAMBIEN NO HAY SESIONES PERFECTAS

(Diario 4, p 3. 26 de Septiembre del 2012)

Se encuentra resonancia en lo que Wenger (2001) denomina “la participación activa en las comunidades” (p. 71) con la cual la mirada se dirige a revisar quiénes somos, qué hacemos y cómo lo hacemos. De esta manera, los procesos de la intervención son analizados desde la perspectiva de quien implementa las sesiones y de parte del resto de los integrantes de la comunidad, para evaluar qué se hace y cómo se hace desde el enfoque de la enseñanza y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje.

Desde la perspectiva de Senge (2003), analizar la propia práctica favorece vencer la barrera del aprendizaje “Yo soy mi puesto” ya que propicia la reflexión y análisis respecto a formas de actuar del capacitador que pueden interferir o incidir con los procesos de aprendizaje. También ayuda a precisar la corresponsabilidad del papel del formador educativo en la consecución de los objetivos propuestos.

Este mismo autor refiere como fundamental que los integrantes de la organización tengan un cambio constante de enfoque (metanoia) recreándose a sí mismos a través de un aprendizaje para crear, para generar expansión organizacional (aprendizaje generativo) y no mera supervivencia (aprendizaje adaptativo). Es a través del análisis de la práctica realizada con directivos de una cooperativa, como los integrantes de la comunidad de práctica evalúan los mecanismos de enseñanza implementados, los comparan con los sugeridos en el cuadernillo guía para formadores y los complementan para lograr aprendizajes duraderos y aplicables en la función directiva y no únicamente para aprobar la evaluación requerida por la autoridad.

8. La Comunidad de práctica adicionalmente aprende sobre asuntos diferentes al tema de la intervención.

La CGC también aprende en la medida que busca resolver sus propias dificultades, sea en el plano tecnológico, de organización y de interacción social. Se aprende de manera teórica y práctica, esta última forma suele ser más significativa aunque muchas veces estresante, dado el intento de resolver a tiempo algunas de las contingencias presentadas en la implementación del proyecto. También los espacios destinados a asuntos personales de los miembros de la CG son reducidos debido a que tienen muchos pendientes y poco tiempo disponible.

- He tenido que conseguir el disco duro externo este día porque ayer se me fue toda la tarde con la CGC, preciso de tener espacio libre en mi computadora ya que de lo contrario no podré grabar la sesión de hoy. Cuando llegué a casa por las cosas para salir a VG trato de enviar los archivos de video al disco F pero me encuentro con la sorpresa que son muy pesados y la ventanilla de la computadora me marca que tardará más de 3 horas en la transferencia!!! No contaba con esta contingencia, no puedo quedarme en casa esperando que eso ocurra así que elijó la grabación de la segunda semana y la envié a F, el mensaje dice que tardará 55 minutos así que decido llevarme la máquina encendida en el asiento del copiloto para que mientras conduzco a VG el espacio se libere, me genera dudas si el proceso se interrumpe si la computadora se pone a hibernar, así que mientras viajo continuamente muevo el mouse para asegurarme que se continúe el traslado del archivo.

(Diario 4, p. 13. 28 de Septiembre del 2012).

Sobre este aspecto, Senge (2003) refiere a las comunidades de práctica como organizaciones inteligentes debido al enfoque que se coloca en el proceso de aprendizaje entre los integrantes del equipo que aprende y actúa por el mismo interés. Así, los miembros de la CGC han tenido la necesidad de aprender respecto a mecanismos tecnológicos para la interacción, programas y estrategias para la educación de adultos, así también sobre

mecanismos para preservar la información, almacenarla, distribuirla y trabajarla para acceder a ella cuando se requiera analizarla o discutirla.

Nonaka por su parte (citado en Ortíz, 2009), menciona que las organizaciones son encargadas de proveer a sus miembros los contextos necesarios para que puedan comunicarse entre sí y de esta manera crear conocimientos nuevos. Al pertenecer a distintas organizaciones y en diferentes espacios geográficos, los miembros de la CGC hicieron las propuestas y definieron el mecanismo de interacción más viable para todos. El aprendizaje en la comunidad se generó a partir de que se compartió información respecto a qué eran y cómo funcionaban las alternativas, además de que se probaron y finalmente se eligió la que resulta más práctica para la comunidad.

9. La Comunidad de práctica aprende mediante procesos de metacognición derivados del análisis de la intervención realizada en la comunidad de aprendizaje.

Describir los procesos que se implementan en la Comunidad de Aprendizaje y evaluar si realmente han sido efectivos es una tarea compleja que requiere un profundo análisis de la situación y la consideración de una diversidad de variables que pueden incidir en el proceso. En el diálogo con los miembros de la Comunidad de práctica es posible cuestionar el papel desempeñado y la pertinencia de la actividad implementada, para entonces plantear ajustes que encaminen los objetivos.

- GG dice:
Debes generar una estrategia de enseñanza acorde al perfil de tu grupo ¿no todos los directivos son iguales? ni en todas las cajas hay el mismo nivel de directivos ¿hay algunos que están peor que otros, no? por lo tanto a cada grupo debes entenderlo y bajar el conocimiento a su nivel por decirlo de alguna manera.

- GL dice:
...y generar aprendizajes significativos
q realmente sean aplicables y no queden en la teoría
o en la mera repetición
el asunto es desenmarañar el COMO
(Diario 5, p. 20-21. 05 de Octubre del 2012)

- GG dice:
Entonces ya definidos los factores que dificultan la enseñanza a los directivos por parte de la caja y dificultan el aprendizaje de los directivos podríamos definir estrategias que unificadas puedan correlacionarse para resolver los problemas, ¿no crees?
(Diario 7, p. 25. 17 de Octubre del 2012)

- GL dice:
Pero es buen indicio para conocer otro enfoque porque yo te dije desde mi perspectiva donde se atora el proceso a mi modo de ver
...

Según Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), la producción de conocimiento es sinónimo de aprendizaje organizacional. El primer paso para el aprendizaje organizacional es el aprendizaje individual y grupal como procesos que implican la interacción humana, declaraciones de conocimiento y validaciones, mediante las cuales se crea un nuevo conocimiento individual y grupal. A partir de la intervención en la cooperativa, la CGC analizó los procesos de enseñanza implementados, las estrategias y recursos utilizados así como los resultados de aprendizaje obtenidos, los cuales no se lograron en el nivel esperado. Dada esta situación, la comunidad de práctica reflexionó respecto a las condiciones implementadas y cómo pueden ser mejoradas para alcanzar los objetivos propuestos, de este modo, se logró aprendizaje a nivel individual, en el grupo y en la cooperativa que se implementó el proyecto de intervención.

Bajo el enfoque teórico de Nonaka (1994) corresponde la identificación de patrones de conocimiento para convertir los tácitos metodológicos en conocimiento explícito – declarativo. Aun cuando en comunidad, los integrantes habían explicitado sus experiencias exitosas en el cuadernillo guía, en la conducción de las sesiones del programa de intervención se ponen de manifiesto acciones, actitudes y contenidos al momento de hacer el registro de lo acontecido. Tanto el formador responsable de implementar el programa como integrantes de la comunidad de práctica, realizan procesos de metacognición para comprender lo que funcionó y lo que es necesario cambiar en las siguientes sesiones con los directivos.

CATEGORÍA DE AVANCES

a) Modos de asegurar el aprendizaje

10. El aprendizaje puede fortalecerse vinculando la información revisada con actividades significativas del contexto.

Uno de los objetivos del proyecto de intervención es desarrollar la capacidad de transferencia del conocimiento en los dirigentes para que, adicionalmente a “calificar” favorablemente los requerimientos del estándar y aprobar las evaluaciones, efectivamente

realicen las funciones ordinarias de dirección al interior de la cooperativa y su labor sea con la conciencia plena de las implicaciones sociales, administrativas y legales que conllevan.

Como una forma de evaluar el aprendizaje obtenido respecto a los temas revisados, un miembro de la Comunidad de práctica acudió a una reunión de trabajo de los integrantes de la Comunidad de Aprendizaje y se dio a la tarea de verificar el cumplimiento de criterios conforme a una guía elaborada en las sesiones formativas.

- Me siento muy satisfecha con la labor realizada, considero que hay buena respuesta por parte de los directivos de la cooperativa. El proceso de aprendizaje va teniendo sus avances y aunque son pequeños resultan significativos. El día de hoy me ha gustado saber que lo revisado si ha tenido utilidad tanto así que se buscara implementar en la próxima reunión de consejo para la cual estoy invitada, es el proceso de acompañamiento en la implementación de las recomendaciones en un espacio específico donde se abordaran asuntos reales de la cooperativa.

(Diario 3, p. 1. 14 de Septiembre del 2012)

- GL dice:
...
Y este viernes...realizaron una reunión de la cooperativa y me di a la tarea de verificar el cumplimiento de los puntos así pues en vivo y a todo color vinculando lo "Aprendido" con lo que realmente se hizo

(Diario 4, p. 3-4. 26 de Septiembre del 2012)

El modelo de Wenger (2001) contempla que los seres sociales son susceptibles de ser influidos por el medio en que se desenvuelven. El aprendizaje se obtiene a través de experiencias y de prácticas por lo que debe tener un significado con las experiencias diarias. La información está llena de significados propios de un contexto, de una realidad de la comunidad a la que se pertenece y de la práctica que se realiza (Significado como experiencia y como prácticas). El planteamiento del autor encuentra resonancia en la intervención realizada dado que una de las problemáticas identificadas en la formación directiva radica precisamente en la falta de incorporación de los contenidos revisados al desempeño de sus funciones en la cooperativa. Así, al trabajar con la guía de autoevaluación -diseñada por los mismos dirigentes en las sesiones de capacitación- en una reunión real de consejo, se promueve el aprendizaje a través de las prácticas y experiencias de participación.

11. El aprendizaje es un proceso gradual y continuo que requiere seguimiento para ser incorporado en las funciones directivas.

La experiencia en el sector ha mostrado que trabajar de manera intensa con los dirigentes de las cooperativas, si bien permite cumplir con los tiempos de las instituciones,

no garantiza un aprendizaje efectivo en términos de aplicar el “conocimiento” a su función cotidiana en la cooperativa.

Aunque la comunidad de práctica tomó la decisión de trabajar únicamente con dos temas del estándar, los avances en contenidos no tuvieron la celeridad planeada dado que los integrantes de la comunidad de práctica mostraron necesidades de tiempo más amplias para sus procesos de aprendizaje. Hubo mucha participación en las sesiones y se trabajó vinculando la teoría con sus prácticas institucionales y personales.

- No logré concluir con los cuatro puntos del primer subtema, sólo revisamos dos pero considero que estuvo bien abordado ya que hubo explicitación de conocimientos y los participantes pudieron relacionar los conceptos revisados con aspectos específicos de sus actividades (conocimiento relacional)

(Diario 2, p.1. 07 de Septiembre del 2012)

- Converso con G sobre el curso del viernes, a diferencia de E, señala que era de esperarse que se dieran ajustes ya que ahora las condiciones cambiaron, ya no es la presión institucional de terminar el curso en cierta cantidad de horas, ahora el interés se centra en un aprendizaje real, con significado para los participantes y sobretodo aplicable. El integrante G menciona que los aprendizajes son graduales y mucho depende de si les interesa o no, sugiere dar el ritmo que los mismos directivos muestren en sus avances

G dice:

Acuérdate que son lentos, no es lo mismo andar entre burros y vacas tú los quieres tener sentados y letrados, además, si ya no tienes el látigo de tu jefe mejor disfrútalo ¿o no?

(Diario 2, p. 2. 11 de Septiembre del 2012)

- EL dice:

...

me decías que si la libraban ¿no?

GL dice:

Sí, esa fue mi primera impresión

EL dice:

pero en la autoevaluación refieres muchas omisiones

(Diario 6, p. 5, 04 de Octubre del 2012)

- G dice:

¿a poco esperabas que todo de un jalón?

EL dice:

no tanto así, pero has trabajado con ellos ¿cuántas sesiones, cuantas horas?

(Diario 6, p.6, 04 de Octubre del 2012)

De acuerdo con Wenger (2001), el aprendizaje significativo ocurre en la práctica en la medida que modifica la participación de quien aprende, se reconocen las razones de por qué se hace y los recursos que se disponen para ello. Con esta forma de aprendizaje se negocia el significado y se reconstruye la identidad individual y de grupo. En términos de la intervención, la CGC coloca en el centro de atención los mecanismos y estrategias que inciden en aprendizaje significativo de los directivos de modo que se posible la aplicación de los conocimientos en el ejercicio de sus funciones.

Con este modo de aprender en la práctica, también se incidió en la 6ª barrera del aprendizaje señalada por Senge (2003) respecto a la ilusión de que se aprende por medio de la experiencia. Esta barrera fue identificada en algunas prácticas de formadores del sector, quienes estructuraban y reproducían el estándar revisando su contenido en los tiempos determinados, con lo que se esperaba los directivos fuesen capaces de aplicar los conocimientos dadas las situaciones que se les presentaran. Con la intervención, fue evidente para la Comunidad de práctica que el aprendizaje es un proceso gradual y complejo que se convierte en significativo toda vez que se vincula con la práctica misma.

CATEGORÍA DE RETOS

a) **Respecto a las prioridades de la organización y la apuesta por el aprendizaje.**

12. **Es preciso conciliar los tiempos de aprendizaje de los directivos con las urgencias de la organización.**

En los procesos de aprendizaje es necesario respetar los tiempos y recursos requeridos para la internalización del conocimiento, sin embargo también es fundamental concordar con los intereses y las prioridades de la organización, de lo contrario los planes quedan aplazados, se pierden pertinencia, oportunidad y validación por parte de la cooperativa.

- ...acabo de hablar con E por teléfono y le he comentado cómo ha sido la primera sesión, me ha motivado a continuar aunque hemos precisado que es necesario avanzar en los contenidos ya que de lo contrario me iré a unas 15 sesiones. Si queremos fundamentar la propuesta de separación del estándar las condiciones de los procesos deben ser ajustables en los tiempos señalado y se debe cubrir con los requerimientos..., es importante que sea viable para las organizaciones en términos de duración y contenido.
(Diario 2, p. 2, 10 de Septiembre del 2012)
- EL dice:
pues sí, pero le estás invirtiendo más tiempo de lo que señala el estándar, esa es la propuesta no modificar las condiciones para tener mejores resultados
GL dice:
sí, lo sé pero no es así tan fácil, tienen una historia, sus prácticas han sido muy caseras y es mucha información
EL dice:
Pero tampoco podemos hacer muy extensas las capacitaciones, se necesita avanzar en los temas, es responsabilidad de ellos practicar
(Diario 6, p. 6, 04 de Octubre del 2012)

De acuerdo al modelo de Nonaka (1994), se considera que las organizaciones requieren de procesos de resolución de problemas e innovación que les permita ser eficientes. Las cooperativas necesitan disponer de órganos de gobernabilidad directiva que se involucren en

los procesos de trabajo, que asuman su papel como directivos para la dirección de la organización y la toma de decisiones; para lograrlo es preciso que el directivo disponga de conocimientos y habilidades que en la mayoría de los casos no se poseen y es necesario hacer uso de los programas de capacitación.

Con la intervención realizada y los resultados logrados, la Comunidad de práctica asume que es preciso un proceso de formación previo al estándar de competencias de modo que se posibilite la concordancia de los tiempos contemplados para la certificación de competencias con los procesos efectivos de aprendizaje.

Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), contemplan que además de producir conocimiento, éste debe de integrarse (segundo proceso) refiriéndose a impactar el entorno, en resolver los problemas, lograr resultados, tomar decisiones (Conocimiento de segunda generación GCII). Se busca llevar a la práctica el conocimiento generado y retirar el antiguo, utilizando en primera instancia medios de difusión y trasmisión que comuniquen las fortalezas de la innovación y se integre a las actividades de las personas de la organización. La manera cómo se integra la producción de conocimiento derivada de la intervención, es mediante una serie de recomendaciones acerca de los procesos de educación para adultos, considerando las características de la población de las cooperativas de ahorro y préstamo. Debido a que el grado de cumplimiento de los objetivos de aprendizaje propuestos es insuficiente en relación a los parámetros requeridos por el estándar, se resuelve la problemática detectada de manera parcial y se replantea, en base a los resultados, hacer modificaciones en los programas de formación directiva.

13. Condiciones socioculturales definen las prioridades de la organización respecto a la apuesta por el aprendizaje

Las prioridades actuales en el sector cooperativo están enfocadas a la autorización de las cooperativas, razón por la cual los procesos de certificación de competencias directivas figuran en un segundo plano, los recursos económicos y humanos en las instituciones están canalizados a procesos legales y no a los educativos.

- R sigue en Jamaica y a fin de mes tiene congreso, refiere todo el apoyo pero en esta temporada no podrá implementar el proyecto dadas las urgencias de su organización y esto conlleva su congreso institucional.

(Diario 1, p. 3, 27 de Agosto del 2012)

- R: 11:25
Si, si los tengo pero si he de ser sincero
No he podido ver el video
Por cuestión de tiempo GL no lo tomes a mal
Prometo revisarlo, no sé cuándo pero lo haré
(Diario 7, p. 3, 17 de Octubre del 2012)

Los procesos que establecen Firestone y McElroy (citados en Ortíz, S. y Ruíz, A. 2009), para la gestión del conocimiento incluyen un análisis del contexto en el que se trabaja, a dónde se quiere llegar, cómo y con quién hacerlo (comportamiento meta epistémico). Para la comunidad de práctica resulta clara la necesidad de atender la problemática de la formación directiva debido a que es su ocupación laboral y ante la falta de involucramiento de los dirigentes, la responsabilidad se delega a las áreas de capacitación. Ante esta situación, los formadores educativos en comunidad trabajaron respecto al qué y cómo, sólo que las instituciones a las que pertenecen establecieron las prioridades a atender.

Los autores señalan la participación individual como parte fundamental en la organización y la manera cómo se retroalimenta y se transforma; la influencia de las condiciones contextuales, los continuos cambio que presentan y que requieren de soluciones; se busca que a partir de la GC se tomen decisiones, se produzcan nuevas formas de intervención, se compartan con todos sus miembros y se integren a la organización. Aun con las limitantes contextuales existentes en la implementación del proyecto, los miembros de ambas comunidades (CA y CGC) aprendieron en lo individual y como grupo, además que generaron un artefacto de conocimiento que abona a los activos del conocimiento de las organizaciones.

b) Sobre la validación de la organización de los procesos de aprendizaje

14. Gestionar el conocimiento implica negociaciones de significado entre los propósitos de la evaluación social y la evaluación pedagógica.

Entre los miembros de la CGC se presentó una clara diferenciación en la finalidad de la formación directiva. Las apreciaciones de ambos integrantes son correctas siendo necesario conciliar las dos posturas que forman parte del mismo proceso. Mientras el

miembro de la CG que se desempeña institucionalmente como evaluador apuesta por la función acreditativa de la evaluación, un formador defiende la función pedagógica de la misma argumentando que los procesos de aprendizaje son graduales y se va avanzando en la misma medida. Caer en cualquiera de los extremos citados definitivamente sería un error, es preciso conciliar e integrar ambos puntos.

- GL dice:
algo así, ya se q falta ...
pero mira
escuchándolos a como lo hacían antes a como lo hacen ahora pues sí hay mejoría
EL dice:
pero así no aprobarían el estándar
GL dice:
ya sé pero acuérdate que es precisamente las observaciones al estándar
las competencias no se dominan así de un día para otro
además cuantos años de hacerlo como lo hacen
omitiendo el protocolo
...
(Diario 6, p. 6, 04 de Octubre del 2012)
- EL dice:
Es que no se puede particularizar a sus necesidades, es un estándar y para que sea aceptado a nivel nacional debe cubrir lo estipulado
GL dice:
Es una visión institucional pero no es lo que realmente funciona...
G dice:
Pues no, a ellos hálales de vacas, de silos, de fertilizantes y vacunas, eso es lo que les interesa
EL dice:
Pero no lo que corresponde a la administración de las cooperativas, por eso están ahí y es necesario que sepan manejarla, son representantes legales
GL dice:
si, el asunto es conciliar estos puntos... y el propósito, al menos, el institucional es que dominen ciertas competencias...
(Diario 6, p. 9, 04 de Octubre del 2012).

Bajo el enfoque de Senge (2003), el aprendizaje es producto de la gestión de conocimiento de segunda generación y se identifica como metanoia que implica un desplazamiento mental o un cambio de perspectiva en los modos de hacer. Dentro de la organización, el aprendizaje debe ser adaptativo ya que permite sobrevivir y en un mejor término permite el aprendizaje generativo para hacer a las organizaciones inteligentes y asegurar su éxito. En este sentido, las cooperativas por requerimiento legal necesitan acreditar a sus directivos en la función dado que les implica la calificación aprobatoria en términos de los criterios de gobernabilidad y es parte importante en el proceso de autorización. Sin embargo, así como es importante acreditar al directivo por subsistencia de la organización, también es fundamental propiciar el aprendizaje generativo que favorezca la participación dinámica y comprometida de sus dirigentes para el éxito de la cooperativa.

De acuerdo con el autor, se gestiona el aprendizaje a través del pensamiento sistémico, en el que se contempla el aprendizaje individual pero más el organizacional. En términos de la Comunidad de práctica, los miembros aprenden de sus diferencias y amplían la perspectiva de las implicaciones de los programas de formación directiva.

A manera de resumen, las afirmaciones mostradas refieren sobre las dificultades presentadas, las modificaciones realizadas, los resultados en términos de aprendizajes obtenidos y gestionados, así como los aspectos que habrán de trabajarse de manera continua para dar seguimiento de fortalecimiento de competencias directivas.

Conclusiones

Derivado de la necesidad detectada en materia de formación de competencias directivas en las sociedades cooperativas de ahorro y préstamo también conocidas como cajas de ahorro, formadores en educación para adultos trabajaron como comunidad de GC o de práctica en el diseño y aplicación de una intervención bajo el modelo de la gestión del conocimiento. Dicha intervención tuvo como finalidad incidir en la competitividad de las organizaciones y aunque el enfoque de la gestión del conocimiento no es la única manera de transformar el actuar de las personas, este modelo permitió la transformación de las prácticas de los individuos y de las organizaciones que participaron.

Ante el reto de la certificación y efectividad de competencias de directivos y la eficiencia de la función propia, los integrantes de la CGC o comunidad de práctica trabajaron en una empresa conjunta y bajo el enfoque sistémico se favoreció la incorporación de conocimientos y habilidades del estándar al repertorio de los directivos y al aprendizaje organizacional.

Aunque los resultados obtenidos con la comunidad del aprendizaje fueron insuficientes en términos de los dominios estipulados en el estándar para su acreditación, la intervención realizada muestra importantes logros al menos en tres sentidos: 1) de manera directa en el aprendizaje significativo de los directivos en la construcción y utilización de artefactos para identificar y valorar su participación con miras a mejorar su desempeño en la organización; 2) en la mejoría de la gobernabilidad de la cooperativa en la medida que al apropiarse de la información, se validan los conocimientos y se innova el proceso de toma de decisiones, y 3) los formadores educativos superan barreras del aprendizaje innovando sus prácticas laborales al implementar procesos de intervención que colocan como centro de interés el aprendizaje mismo y a la vez generan activos del conocimiento que coadyuven en la educación no formal de adultos.

Los logros alcanzados fueron resultados de toda una serie de actividades gestionadas en comunidad de práctica, donde en cada fase hubo necesidad de reforzar el compromiso mutuo en relación a la tarea dada, compartir repertorio entre los participantes en cuanto a

formas de proceder, estilos y palabras, para así elaborar la propuesta de intervención y finalmente validar el conocimiento con la comunidad de aprendizaje.

Con el mapeo de conocimientos fue posible aprovechar el capital intelectual ya que se explicitaron los conocimientos tácitos de los formadores y se incorporaron otros tantos del exterior de modo que se logró cosificar un cuadernillo guía para innovar los procesos de aprendizaje con los directivos.

Para la CGC (o de práctica), disponer este activo de conocimiento –cuadernillo guía– que explicita el qué y el cómo hacer conducción de los procesos de aprendizaje, constituye una apuesta importante para que las cooperativas funcionen como organizaciones inteligentes debido a que se favorece el aprendizaje generativo y se fomenta la participación directiva en la cooperativa.

Llevar a la práctica los conocimientos descritos en el cuadernillo y encauzar los procesos de formación hacia un aprendizaje significativo, permitió poner a prueba las declaraciones de conocimiento en un contexto organizacional y determinar así, su valor y aplicabilidad. Este proceso implicó algunos retos importantes durante las sesiones de intervención, mismos que fueron dialogados de manera continua entre los miembros de la CGC a fin de ajustar la intervención en términos de tiempos, alcances, relevancia del conocimiento, criterios de validación y reformulación de declaraciones. También se presentaron dificultades en la implementación, en la velocidad de revisión y apropiación de los contenidos, cantidad de la información y mecanismos de interacción entre quienes gestionan conocimiento y quienes hacen uso del mismo.

De acuerdo a las declaraciones de conocimiento explicitadas, se favoreció el aprendizaje doble circuito para las comunidades de práctica, de aprendizaje e incluso para las organizaciones involucradas. Así, mientras que los formadores innovaron sus formas de trabajo venciendo las barreras del aprendizaje de la rana hervida y el enemigo externo con la utilización de técnicas participativas y la actividad con significado, los directivos incorporaron contenidos temáticos y los aplicaron a experiencias concretas en la cooperativa, en específico la construcción de conocimiento procedimental respecto a la conducción de

reuniones y la relevancia de la interpretación de la información financiera para la toma de decisiones.

Un factor que favoreció la aplicación de los contenidos a situaciones y procesos de la cooperativa fue la continuidad semanal a las actividades educativas de los directivos, dado que fortaleció el aprendizaje significativo de acuerdo al diseño de intervención. El tiempo empleado en la revisión de temas y desarrollo de actividades implicó una condición favorable para el aprendizaje, sin embargo también fue un factor que incidió en la asimilación debido a la poca habituación de los dirigentes para permanecer durante horas en sesiones de aprendizaje programado.

Videografiar las sesiones de trabajo con la comunidad de aprendizaje permitió validar las declaraciones de conocimiento llevadas a la práctica, cuestionar el trabajo realizado para reconstruir y ajustar el contenido de acuerdo a las necesidades presentadas, así como el favorecimiento de procesos de metacognición al revisar las sesiones de intervención desde un enfoque externo o “fuera de escena”.

Evaluar a distancia la labor realizada favoreció el aprendizaje del desempeño como formador educativo, dado que a través del diálogo participativo los integrantes de la CGC validaron la práctica identificando áreas de mejora y capacidades en los procesos de educación con los adultos mayores. Se aprendió sobre la propia experiencia y se colocó la atención en puntos para mejorar la práctica profesional.

La práctica educativa fue innovada al hacer posible la conducción de la intervención en la cooperativa, recuperar los aprendizajes, registrar la sesión y llevar a la práctica las declaraciones del conocimiento descritas en el cuadernillo.

Por su parte, los participantes de la comunidad de aprendizaje consiguieron con la intervención del facilitador como agente externo, identificar el arraigo de sus modelos mentales en la medida que por costumbre dejan su función en manos del personal administrativo de su cooperativa, lograron un cambio de enfoque (metacognición) en la manera en cómo asumen su papel como directivos, cómo realizan la toma de decisiones y el aprovechamiento de los recursos. El contenido declarativo fue utilizado para construir conocimiento procedimental al elaborar una guía de conducción de reuniones y que al

implementarse, la acción directiva fue trasformada y se facilitó la apertura al trabajo colaborativo.

Considerando que las competencias de tomar decisiones y resolver problemas trabajadas con los directivos de la comunidad de aprendizaje, implican dos razonamientos complejos de metacognición y los dirigentes cuentan con poca formación académica, se sugiere que se amplíen los tiempos para que los conocimientos adquiridos puedan ser incorporados a los escenarios de intervención y refinados mediante la práctica, siendo esta última, el motor emergente del aprendizaje. La práctica como tal, favorece la validación e internalización de las declaraciones de conocimiento ya que a través de la experimentación se facilita el aprendizaje significativo.

Así, con la intervención realizada se identifican los beneficios de la gestión del conocimiento para los individuos y las organizaciones. En la cooperativa donde se realizó la intervención se dieron importantes modificaciones y los directivos trabajaron como equipo que aprende y actúa por el mismo interés en términos de gobernabilidad, toma de decisiones, redistribución de roles y la visión de la importancia del trabajo conjunto. En el nivel individual, el aprendizaje significativo de los contenidos temáticos favoreció el desempeño como dirigentes y la aplicación práctica a sus contextos personales de acuerdo a las referencias de ellos mismos. Como organización, hubo mejoras en la gobernabilidad en la medida que el cuerpo de directivos asumió responsablemente una parte de la función legal y social que corresponde en la cooperativa.

Para los formadores educativos, la gestión del conocimiento permitió identificar y vencer algunas barreras del aprendizaje que detenían la innovación de los procesos formativos, explicitar y crear conocimiento mediante el diálogo participativo, generar un artefacto de conocimiento de beneficio común y comprender que el trabajo en equipo supera las capacidades individuales y permite la innovación profesional y laboral. Como organizaciones, los beneficios de trabajar con GC se vieron reflejados al fortalecer el capital intelectual y disparar un proceso de innovación de los servicios de formación educativa ofrecidos al colocar el aprendizaje como foco de atención que coadyuve a la competitividad de las cooperativas.

Para referir estas transformaciones es preciso mencionar que durante las fases del proceso de gestión del conocimiento se presentaron aspectos que potencializaron la intervención pero también obstáculos para llevarla a cabo. Así como se tuvieron alcances igualmente hubo limitaciones en los resultados esperados a partir de la propuesta diseñada; se identifican las condiciones de viabilidad para continuar el proyecto y finalmente, se elaboran algunas recomendaciones a partir de lo ocurrido.

En la conformación y permanencia de la comunidad de práctica se identifican tres aspectos que favorecieron esta experiencia. El primero de ellos se refiere a la importancia de disponer de una meta compartida para hacer frente a las problemáticas de certificación directiva, lo cual permitió que miembros de diferentes organizaciones cooperativas que se encuentran laborando en distintos espacios geográficos trabajaran en torno a una meta en común, utilizando recursos tecnológicos para interactuar de manera virtual.

Un segundo elemento que favoreció la conformación de la comunidad de práctica fue el capital relacional existente entre los formadores educativos, sin embargo hubo necesidad de negociar significados para disponer de un repertorio compartido y trabajar de manera conjunta y coordinada de acuerdo a la necesidad identificada.

El tercer elemento remite a la participación del líder de la comunidad a quien se le alude iniciativa, constancia y pertinencia para propiciar la continuidad en la interacción de los participantes, dar forma a lo que se construye y seguimiento a los acuerdos.

Respecto a los inconvenientes presentados para el mantenimiento de la comunidad de práctica se identificó que apostar a la participación voluntaria de formadores de distintas organizaciones sin disponer del respaldo de una autoridad común que contribuyera al fortalecimiento del compromiso mutuo y al trabajo en colaboración, representó una situación que obstaculizó la participación de los integrantes durante el proceso, misma que se acentuó en la parte final del mismo, por lo que es fundamental negociar continuamente la relevancia de la tarea conjunta y tener el respaldo aprobatorio del trabajo por la autoridad de las organizaciones.

De manera semejante, el trabajar en comunidad de práctica con integrantes pertenecientes a diferentes organizaciones implica correr el riesgo de que se presenten

prioridades institucionales que sitúan al proyecto en un segundo término en lo que se refiere a atención y tiempo dedicado. Esta situación también puede dificultar la coincidencia de los tiempos para la interacción y construcción de las condiciones de producción del conocimiento, restringiendo las participaciones a situaciones específicas del proyecto, reduciendo la reflexión conjunta, limitando la convivencia interpersonal y reduciendo las entradas para la formulación de las declaraciones de conocimiento.

Lograr construir el artefacto denominado cuadernillo guía, fue un tanto complicado dadas las dificultades de interacción entre los integrantes de la CGC donde la comunicación era asincrónica y en un principio los avances muy lentos. El líder del proyecto requirió de una participación activa de modo que se fuera enriqueciendo el cuadernillo el cual significó un logro importante en la medida que constituye un activo de conocimiento que sea referente para el capacitador en el sector cooperativo.

En lo que respecta a los procesos de aprendizaje de los directivos de la cooperativa, se identifica que el compromiso con su propio actuar y la misión compartida que se tiene hacia la organización, favoreció la participación voluntaria en el proceso de validación de las declaraciones del conocimiento contenidas en el cuadernillo mediante una prueba piloto de fortalecimiento de competencias requeridas en el estándar de administración directiva. Esta voluntariedad de los participantes en el proceso de intervención conducido en la comunidad de práctica, fue fortalecida con la elección de días, horarios y lugar para realizar las sesiones de trabajo. Otra condición que se sumó a favorecer la continuidad de los dirigentes en sus procesos de aprendizaje, fue el enfoque significativo y relacional entre los contenidos educativos con las necesidades y problemáticas de la cooperativa.

Sobre los alcances y limitaciones del proyecto de gestión del conocimiento en términos de los resultados obtenidos se hacen las siguientes consideraciones:

La comunidad de práctica dispone de conocimiento tácito y explícito de sus integrantes así como de información externa para atender una necesidad educativa del sector cooperativo; se transitan del conocimiento al procedimental y las declaraciones del conocimiento se someten al proceso de validación en una cooperativa. El compromiso laboral se asume teniendo como meta compartida la formación educativa de los directivos basada

en un aprendizaje significativo que precisa identificar las prácticas utilizadas para reflexionar acerca de su utilidad, funcionalidad, permanencia o renovación. Con la gestión del conocimiento se potencializa el capital intelectual y se aprovechan los conocimientos existentes.

De este modo, focalizar la atención en la práctica del formador educativo favorece la metanoia de la comunidad de práctica al reflexionar y analizar el trabajo realizado con la intervención; se evidencian áreas de mejora y mediante el diálogo participativo se discuten y plantean las alternativas de mejoramiento para el desempeño profesional. Los formadores educativos dialogan sobre la validación de las afirmaciones de conocimiento derivadas de los resultados logrados en la comunidad de aprendizaje.

A través de los procesos de metacognición y trabajo colaborativo se explicitan las prácticas de trabajo exitosas de los formadores educativos para conformar un artefacto de conocimiento, el cual se pone a disposición de los integrantes de la comunidad de práctica y se muestran diferentes maneras de implementar procesos de enseñanza aprendizaje para innovar su actuar cotidiano.

La precisión que se hace en el cuadernillo respecto a los contenidos educativos y la manera en cómo implementarlos con los directivos, constituye un activo de conocimiento procedimental que puede ser integrado en la vida de las organizaciones cooperativas dado permite dar un seguimiento puntual al trabajo realizado y hacer los ajustes que se consideren necesarios, de modo que se trabaje en concordancia con los objetivos de aprendizaje planteados, se eliminen los vicios y se potencien las capacidades para hacer frente a las diversas necesidades educativas.

Realizar la intervención desde el enfoque de gestión del conocimiento permitió validar e integrar el conocimiento generado en la comunidad de práctica ya que fue piloteado el proyecto con un grupo de directivos, se evaluó la viabilidad de la propuesta de intervención y se identificaron ajustes necesarios para propiciar mejores resultados en las organizaciones cooperativas.

Al colocar la actividad del directivo como eje central del aprendizaje, se requiere de la extensión de los tiempos para la realización de actividades significativas y relacionadas al

contexto para la comprensión e interiorización de los conocimientos, lo cual representa una limitante en términos de que esta práctica pueda ser instaurada en todos los procesos de preparación para la certificación de competencias. En este sentido las limitantes se refieren a tiempos y costos de las organizaciones así como a la participación de los directivos.

Aunque se dispone de evidencias de aprendizaje en los directivos a partir del proyecto de intervención, en términos de los criterios en el estándar éstos no resultan ser suficientes para la acreditación del mismo, de ahí que la continuidad y viabilidad del proyecto resultan ser cuestionables en términos de ser replicado en otras comunidades de aprendizaje, sin hacerle las modificaciones correspondientes.

Dadas las limitaciones anteriormente expuestas, se derivan algunas recomendaciones para conducir procesos de gestión del conocimiento.

En cuanto a la integración, fortalecimiento y/o re-constitución de una comunidad de práctica que involucre a individuos de diferentes organizaciones, se sugiere definir una figura de autoridad que asegure el seguimiento a las tareas necesarias para atender la misión compartida, la continuidad en los trabajos y en los diálogos participativos, así como los mecanismos que favorezcan la interacción social especialmente la definición de tiempos y espacios - físicos o cibernéticos -, de modo que se colabore en la permanencia e involucramiento de la CGC.

También se recomienda implementar programas de sensibilización en las organizaciones cooperativas y en los individuos que las dirigen respecto a la concepción de que la educación es un proceso continuo que requiere inversión en recursos económicos, de tiempo y disposición; que se necesita dar seguimiento puntual a los procesos que no concluyen ni son exitosos con un evento de capacitación dado que el aprendizaje no se limita a procesos declarativos de conocimiento, sino que precisa ser significativo, llevado a la práctica para ser validado e internalizado. Es ineludible colocar la mirada en procesos de aprendizaje significativo de modo que, posterior a un evento de formación, los participantes realmente sean capaces de vincular los conocimientos teóricos con la atención de las necesidades y problemáticas de la institución.

Derivado del proceso de intervención realizado, se propone el establecimiento de un programa formativo previo al proceso de certificación en el estándar de competencias directivas de modo que se trabaje en las propias necesidades de las cooperativas y la incorporación de conocimientos sea gradual de modo que se fijen las competencias en un contexto significativo y al ritmo de comprensión de los participantes.

Trabajando de manera conjunta y con la mirada colocada en una meta común, es posible potenciar el capital social, estructural e intelectual de las cooperativas, de modo que a través de la implementación de procesos de gestión del conocimiento se logren innovar en su hacer y quehacer cotidiano, las prácticas y servicios que permitan incrementar su nivel de competitividad y cumplan cabalmente con el objeto social para el cual fueron creadas.

Gestionar el conocimiento entre diversas organizaciones del sector cooperativo en pro de las necesidades educativas de los directivos en materia de formación de competencias, generó la creación de un activo del conocimiento que permite orientar los procesos educativos explicitando el modo en que se favorece el aprendizaje significativo de los directivos y de manera colateral se beneficia la relación ganar-ganar entre los directivos, los formadores cooperativos y las organizaciones en que éstos se desenvuelven.

Referencias

- Alianza Cooperativa Internacional para las Américas. Principios y valores del cooperativismo. Obtenido el 05/marzo/2013 desde: <http://www.aciamericas.coop/Principios-y-Valores-Cooperativos-4456>
- Bustos J., A. (2011) “Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación democrática”, en Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado 14 (02) p.105-114
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (13 agosto de 2009). Ley General de Sociedades Cooperativas. Obtenido el 22/marzo/2012 desde: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/143.pdf>
- Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. (13 agosto de 2009). Ley para Regular las Actividades de las Sociedades Cooperativas de Ahorro y Préstamo. Obtenido el 22/marzo/2012 desde: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lrascap.htm>
- Canals, A. (2003) Gestión del Conocimiento. Serie Libros de Infonomía. España. p. 11-77
- Concamex (2011). Administrar directivamente a la sociedad cooperativa de ahorro y préstamo. Estándar de competencia laboral institucional. Código Concamex 0001.01 Obtenido Enero/2012 de Confederación de Cooperativas de Ahorro y Préstamo.
- Conocer (Junio 2012), Que es el sistema nacional de competencias, Recuperado (Noviembre 2012) de http://www.conocer.gob.mx/index.php/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=1&Itemid=3
- Daniels, H. (2003) Vygotsky y la pedagogía. Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad. Editorial Paidós. México. 139-183
- Documentos Educación y Pedagogía. (n.f.) Educación para adultos en República Dominicana, Recuperado (Abril, 2013) de <http://html.rincondelvago.com/educacion-para-adultos.html>
- Freire, Paulo. (1970) La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad en: “Pedagogía del oprimido”. Editorial Tierra Nueva, Montevideo p. 69-109
- Freire, Paulo. (2004) No hay docencia sin discencia y Enseñar no es transferir conocimiento en: “Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Editorial Paz e Terra, S.A. Brasil. p. 8-41
- Gordó, G. (2010) Centros educativos: ¿Islas o nodos? Los centros como organizaciones-red. Editorial GRAÓ, de IRIF, SL. España. p. 81-118

- Instituto Latinoamericano de la Comunicación educativa: Instituto Nacional de Capacidades del Sector Agropecuario, (2002). “Estrategia de formación y capacitación en el sector rural”, México, D.F. Biblioteca ITESO 1 DVD sin dato de región (88 min) Clasificación Dewey 330.972 EDU 2002 V. 5p.
- Luján F., L. E. (2010) “La administración de la educación no formal aplicada a las organizaciones sociales: Aproximaciones teórico prácticas” en Revista Educación 34, Junio 1. p. 101-118, ISSN 0379-7082.
- Marzano, R.J. & Pickering, D.J. (2005). Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro. ITESO Segunda Edición. Resumen del manual. p. 1-26 Tlaquepaque, Jalisco.
- Moll, L. & Greenberg, J. (1993). Creación de zonas de posibilidades: combinación de contextos sociales para la enseñanza. En: L. Moll, (Comp.). Vygotsky y la educación. Buenos Aires: AIQUE, pp. 371-402
- Nonaka, I. (1994). Una Teoría Dinámica de Creación de Conocimiento Organizacional. *Organization Science*, 5 (1), 1-40.
- Ortiz Cantú, S., Ruiz Sahagún, A. (2009). Gestión del conocimiento de segunda generación: Modelo de Firestone y Mc Elroy. Guadalajara, Jal. p. 1-30
- Romero, Claudia A. (2003) “El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización” en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, No. 1 p.1-26 <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf>
- Rojas, María Elena. (2010) “Metodología para la educación cooperativa en México. Estado del Conocimiento”, en *Textual* January p.83-107
- Sarmiento M., L. (2009). “El concepto de maestro en acción cultural popular”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. December 1, Vol. 13 p. 128-147
- Senge, P. (2003). *La quinta disciplina, como impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. España: Garnica p. 11-73
- Toledano, R. (2011). *Gestión del cambio planeado en organizaciones: aspectos fundamentales*. Documento de trabajo. ITESO. Tlaquepaque, Jalisco. p. 1-8
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós. p. 69-133

Anexos

Anexo 1. Guía de preguntas para el mapeo

1. ¿Cuánto tiempo llevas desempeñado la función educativa para adultos?
 - a. ¿Has trabajado con otro tipo de población (niños, adolescentes)?
 - b. ¿Qué ventajas observas en trabajar con los adultos?
 - c. ¿Que limitaciones encuentras?
 - d. ¿Cuál es el nivel académico promedio de población que atiendes?
 - e. ¿Su edad promedio?
 - f. ¿Cuáles son los principales retos que has enfrentado en la educación con los adultos?
 - g. ¿Como los has enfrentado?

2. ¿Tienes alguna formación académica que te facilite tu función educativa?
 - a. ¿Consideras necesario tener una formación académica específica para la enseñanza de los adultos?
 - b. Consideras que ¿es suficiente lo que conoces para realizar la función educativa?
 - c. ¿Tomas cursos de actualización?
 - ¿Son enfocados a la educación de los adultos?
 - ¿Con que frecuencia tomas cursos?
 - ¿Acerca de qué fue el último que tomaste?
 - d. ¿De qué otras maneras te haces llegar de información complementaria para realizar tu función educativa con los adultos?

3. ¿Identificas alguna insuficiencia en la realización de tu trabajo que interfiera en el aprendizaje (falta de bibliografía pertinente a los temas, limitaciones en el uso de tecnología, escasez de tiempo)
 - a. ¿Cuentas con el apoyo de tu institución para resolverlo?
 - b. ¿Tienes compañeros (dentro o fuera de la institución) con quienes compartas tus inquietudes como formador educativo?

4. Lo que implementas en tu práctica, ¿Cómo lo has aprendido?
 - a. ¿Cómo sabes que es útil?
 - b. ¿Alguna persona de tu empresa te retroalimenta?
 - ¿Está presente en tus eventos de capacitación?
 - ¿Cómo te retroalimenta?

5. ¿Diseñas los cursos de capacitación que impartes?
 - a. ¿Con base en qué los construyes?

- b. ¿Qué elementos constitutivos incorporas con relación a la educación de los adultos?
 - c. ¿Corresponde a las necesidades de tus empleados o a las necesidades de la organización?
 - d. ¿Realizas evaluaciones sobre competencias, habilidades y destrezas que se tienen?
 - e. ¿Evalúas sus conocimientos previos?
 - f. ¿Identificas sus canales de comunicación?
6. ¿El trabajo desempeñado en tu labor educativa es realizado bajo al amparo de algún marco conceptual (perspectiva) primordialmente o corresponde a una combinación de varias propuestas de autores?
- a. ¿Qué teorías del aprendizaje conoces?
 - b. ¿Cuál consideras que es la más viable en la educación de los adultos?
 - c. ¿Tienes algún autor favorito que consideres aporta un planteamiento efectivo en la educación con los adultos?
7. Si los cursos que impartes fueron creados por un tercero, ¿los ajustas a las necesidades de tus alumnos?
- a. ¿Corresponden a las necesidades de tus alumnos?
 - b. ¿El tipo de lenguaje que utilicen es comprensible para tus alumnos?
8. En tu institución, ¿te apegas a algún procedimiento debidamente documentado en el momento en desarrollar la función de enseñanza?
- a. ¿Consideras que está completo para la función que desempeñas?
 - b. ¿Corresponde a lo que realizas en tu práctica educativa?
 - c. ¿Bajo qué circunstancias haces modificaciones?
 - d. ¿Qué resultados te han dado?
 - e. ¿Las has documentado?
- 8^a. ¿Consideras que el estándar de competencia en la función de enseñanza está completo?
- ¿Te ha funcionado su implementación para formalizar tus procesos de enseñanza?
 - El proceso a seguir ¿permite modificaciones en los objetivos presentados a tus educandos?
 - En el ejercicio del mismo (en evento) ¿le has hecho modificaciones?
 - ¿Han sido de utilidad las modificaciones realizadas?

9. ¿En qué criterios te basas para modificar los procedimientos establecidos y lograr que el aprendizaje realmente ocurra en tus “alumnos”?
 - a. ¿Cómo identificas la dificultad de aprendizaje?
 - b. ¿Cómo te diste cuenta de que tu alumno no aprendía?
 - c. ¿Qué mecanismos implementaste para lograr el aprendizaje?

10. ¿Cuáles son las técnicas utilizadas en la formación educativa que identificas como efectivas en el proceso de aprendizaje de nuestros “alumnos”?
 - a. ¿Cómo evalúas que realmente son efectivas?
 - b. ¿Utilizas algún tipo de juego?

11. ¿Utilizas algún tipo de recurso didáctico como complemento?
 - a. ¿Qué características son relevantes para elegirlo?
 - b. ¿Qué grado de aceptación tiene entre tus alumnos?
 - c. ¿Les ha sido de utilidad?

12. ¿Qué estrategias de enseñanza empleas para involucrar a los participantes en el proceso de aprendizaje?
 - a. ¿Cuáles estrategias consideras que funcionan mejor en la educación de adultos?
 - b. ¿Cuáles son las principales dificultades con las que te has enfrentado?
 - c. ¿Cómo lo has resuelto?
 - d. ¿Consideras que sí se logró el aprendizaje?

13. ¿Cómo haces para comprometer a tus alumnos con y responsabilizarlos de su propio proceso de aprendizaje?
 - a. ¿Cuál es la razón principal por la que asisten?
 - b. ¿Los convences a participar o los obligas?
 - c. ¿Qué haces con aquellos que están en tus cursos porque “los enviaron o los obliga la organización”?
 - d. ¿Logras involucrar a todos los asistentes?
 - e. ¿Qué haces con aquellos que se rehúsan a cooperar y que distraen al resto de los participantes?
 - f. ¿Qué características identificas en las personas participativas?
 - g. ¿Cómo consideras que puedes lograr su involucramiento?

14. ¿Cómo identificas que las personas realmente aprendieron las temáticas revisadas?
 - a. ¿Usas alguna otra mecánica además de preguntas directas?
 - b. ¿Consideras que las evaluaciones realmente reflejan un aprendizaje?
 - c. ¿Cómo diferenciar el aprendizaje de la mera repetición de contenidos?

15. Qué es más importante para ti como capacitador, ¿que tus alumnos aprueben una evaluación de conocimientos y obtenga una calificación o que sean capaces de implementarlo en sus funciones diarias?
- ¿Cual es más relevante?
 - ¿Qué relación existe entre una y otra forma de aprender?
 - ¿Cómo logras que estas se vinculen?
16. El aprobar un examen o evaluación ¿significa que la persona ya es competente para aplicar los conocimientos eficazmente en su función dentro de la organización?
- ¿La evaluación teórica es suficiente?
 - ¿Que otros elementos considerarías?
17. ¿Qué factores mínimos consideramos necesarios para que el proceso de enseñanza aprendizaje sea exitoso?
- ¿Cuál te resulta imprescindible?
 - ¿Cuál puedes negociar y con que lo sustituyes?
 - ¿Cuentas con el respaldo de tu Organización?
 - ¿Cuentas con la aceptación de tus alumnos?
18. ¿Tenemos forma de evaluar el impacto de nuestro proceder como formadores de la enseñanza en la población que atendemos?
- Además de las evaluaciones teóricas, ¿reconoces algún otro mecanismo?
 - ¿Qué tan viable es su implementación?
 - ¿Es confiable el instrumento con el que evaluamos?
19. ¿Existe correspondencia entre lo que se enseña y lo que se aprende?
- ¿Cómo te das cuenta de esta relación?
 - ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación?
20. ¿Cómo logras homologar procesos de enseñanza con las diferentes personalidades de tus alumnos?
- ¿Cómo identificas lo que requiere cada asistente?
 - ¿Cuál es la relevancia de la homologación de funciones?
21. Desde tu perspectiva personal, ¿consideras que realmente lo que aprenden nuestros educandos es resultado de nuestra labor de formadores?
22. ¿Qué elementos considerarías prudente incorporar para enriquecer tu labor educativa?
- ¿Qué tan posible es que puedas hacerlo?

- b. ¿De qué depende su incorporación?
- c. ¿Es viable para tu Organización?