



Ser monitor: ¿una experiencia de formación profesional?

David Schnarch González

Universidad de los Andes, Colombia (d-schnar@uniandes.edu.co)

Gustavo González Couture

Universidad de los Andes, Colombia (ggonzale@uniandes.edu.co)

David Restrepo Guzmán

Universidad de los Andes, Colombia (d.restrepo32@uniandes.edu.co)

Recibido: 24 septiembre 2012 | Aceptado: 5 diciembre 2012 | Publicado en línea: 30 diciembre 2012

INTRODUCCIÓN: ¿ES POSIBLE OFRECER ESPACIOS MÁS ALLÁ DE LAS ASIGNATURAS DEL PROGRAMA PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE FUTUROS ADMINISTRADORES?

Generalmente el diseño de los pregrados en Administración (y en otras disciplinas) se inicia con el planteamiento de habilidades y conocimientos que requiere un profesional en ese campo. Luego se definen los contenidos que, se cree, aportan a los objetivos de aprendizaje. Seguidamente se diseñan los mecanismos y metodologías con los que, durante el programa, los estudiantes alcanzarán dichos objetivos. Llama la atención, sin embargo, que la mayor parte de escuelas de administración rara vez trascienden la idea de “cursos” o “pasantías” como medios de aprendizaje. A un buen número de personas se les dificulta pensar en el aprendizaje por fuera de estas experiencias “formales”, y, en muchos casos, otras alternativas que también contribuyen al aprendizaje se dejan de lado o se subvaloran.

Antecedentes: una práctica desde 1948

Desde sus inicios, la metodología pedagógica de la Universidad de los Andes (Uniandes) –aplicada en todas las carreras– contrastaba con la de otras instituciones de su género. Con clases de no más de treinta personas, los estudiantes debían preparar la sesión con anterioridad (lecturas y ejercicios) y el profesor se limitaba a comentar la ejecución de ejercicios que desarrollaban aquéllos en el tablero. Esta dinámica derivó en una rápida selección de los estudiantes destacados. Éstos, a pesar de su corta edad y experiencia, ayudaban a los

colegas que tenían dificultades de aprendizaje, en la forma que se describe a continuación. Se trataba de emplear a los estudiantes universitarios destacados como asistentes-monitores de sus coetáneos.

En la actualidad, esa actividad ofrece un rango de posibilidades, desde aquella donde el monitor simplemente ejerce la función de “operador logístico” de un curso sin jamás conocer a los estudiantes y limitándose a llevar la asistencia de las clases o a sacar las copias de los exámenes. En el otro extremo se hallan experiencias en las que el monitor trasciende la dinámica de “operador logístico” y se convierte en pieza central del diseño y puesta en marcha de la experiencia académica. Además, en este rol el monitor hace seguimiento cercano al desempeño y evolución de un grupo de estudiantes asignado desde un comienzo, que se hallan bajo su responsabilidad durante el curso.

Contexto de la experiencia

La experiencia aquí descrita se enmarca en el curso introductorio a la carrera “Fundamentos de Administración y Gerencia” (FAG). Dirigido a estudiantes de primer semestre del pregrado en esa Facultad, este curso busca que los estudiantes analicen los alcances y limitaciones de los elementos teóricos de la administración, identifiquen los roles del administrador en la gestión de las organizaciones, conozcan las implicaciones éticas asociadas al ejercicio del administrador y participen en la vida universitaria en la que se inician.

Semanalmente se preparan tres sesiones de clases. Las dos primeras, a cargo de los profesores, pretenden exponer al estudiante los principios y la práctica de la administración a través de lecturas, casos y conferencias con empresarios, académicos y profesionales que lo acercan a los diferentes roles que desempeñará en la sociedad como ciudadano, administrador, empresario y/o directivo.

La tercera clase semanal está a cargo de los monitores, y en ella se realizan actividades complementarias para profundizar, de manera alternativa, en las temáticas vistas durante las sesiones de clases, por medio del estudio y discusión de lecturas adicionales u otros medios: videos y charlas con personas invitadas. El diseño de estas sesiones se convierte, entonces, en un reto para el equipo de monitores, el cual asumen como una práctica docente y, a la vez, administrativa, como se ilustrará en lo que sigue.

Práctica docente y administrativa

La monitoría en esta asignatura está diseñada para que los monitores se vean expuestos a la lógica y dinámica de lo que se ha venido a llamar una “empresa docente”. En este sentido, cada participante tiene un rol y unas responsabilidades de los cuales depende el éxito o fracaso del curso –pensado como una “empresa”–.

En esta experiencia se busca una construcción colegiada del curso. Para ello, se diseñó un espacio u hora de reunión o “Junta Directiva”, donde profesores y monitores se reúnen semanalmente. Dicha reunión requiere una preparación previa de los temas que se discutirán.

Existe un “orden del día” y deben atenderse asuntos que se han presentado en la interacción de los monitores con los estudiantes; en la formulación de pruebas y en su ejecución (preguntas que resultaron ambiguas, otras demasiado complicadas y otras triviales); en la evaluación de las actividades complementarias (talleres, salidas de campo, visita a los alrededores del campus, etc.). En fin, se discuten asuntos para la buena marcha del curso (“empresa”), y el monitor cae en cuenta de su gran responsabilidad. En estas reuniones los profesores-instructores no ejercen un rol de autoridad incontestable; más bien, procuran dar vía libre a discusiones e iniciativas que estimulan el aprendizaje de todos. En las confrontaciones o conflictos, los profesores- instructores ejercen un papel conciliador.

Se busca que los monitores diseñen, en compañía de sus colegas y profesores, los talleres docentes (la tercera sesión de la semana). Al inicio del semestre cada monitor manifiesta su interés en liderar alguna de estas sesiones. Una semana antes de la sesión, debe presentar su propuesta para ser retroalimentado. El hecho de que exista un líder para la actividad no significa que los demás no participen en ese proceso. Es más, el rol del líder, precisamente, consiste en movilizar a sus colegas-monitores, a fin de que la actividad que planteó para la sesión sea un éxito.¹ Ésta es una oportunidad para “gerenciar” un proyecto desde su concepción hasta su ejecución.²

Además, a cada monitor se le asigna un grupo de diez estudiantes, a los que hace seguimiento y evaluación durante todo el semestre. Aunque los estudiantes a cargo del monitor no hacen las veces de ‘empleados’ o ‘subalternos’ (como sería en una empresa), existe la posibilidad de establecer una relación de “autoridad” que el monitor debe lograr.³ Entre las cualidades del monitor se encuentra haber cursado la materia con una buena calificación, ser disciplinado, responsable y servicial, y tener interés en ayudar a los estudiantes. La extrañeza inicial de los estudiantes al encontrarse con una persona en ocasiones hasta más joven como “monitor” suele disiparse, y entienden esa modalidad, pues forma parte de la cultura de Uniandes.

Ganarse ese sentido de “autoridad” en medio de coetáneos es todo un reto. Si retroalimentan el idioma y el contenido, los monitores deben poseer conocimientos suficientes para hacerlo. Asimismo, tienen que mostrar preparación y conocimiento en las sesiones que tienen a su cargo. Si sus estudiantes los requieren para preguntas o inquietudes no siempre relacionadas con el tema académico, también deben hallarse dispuestos.

1 Existe gran diversidad de actividades complementarias diseñadas por los monitores. Ellos han creado experimentos (sobre taylorismo en la práctica, por ejemplo); talleres de discusión (sobre temáticas del acontecer nacional); salidas de campo, etc. Se han tenido iniciativas donde monitores han escrito casos para ser discutidos con el grupo. Un monitor también diseñó el trabajo final del curso, donde los estudiantes comparan conceptos teóricos del curso con organizaciones colombianas. El resultado final de este trabajo es un video, y el monitor diseñó un esquema de apoyo audiovisual para los estudiantes, con asesoría en pre y posproducción.

2 El monitor escoge la actividad (una salida de campo, por ejemplo), hace un presupuesto que la Facultad acepta o no, luego coordina las partes: refrigerios, transporte, etc. La “Junta Directiva” da su visto bueno, pero será evaluado tanto por los estudiantes como por todas las personas con las que debió relacionarse.

3 Si “potestad” es poder socialmente reconocido, y “autoridad” conocimiento socialmente reconocido, entonces, el estudiante acepta –algunos a regañadientes– que se les “imponga” un monitor –incluso, en ocasiones, más joven que el mismo estudiante–. En este caso, el monitor ejerce una potestad que debe muy pronto transformarse en autoridad. De no lograrlo, no sólo él se verá en aprietos, sino también los profesores-instructores.

Se espera que con esta descripción el lector pueda hacerse una idea de las actividades llevadas a cabo por los monitores de esta asignatura. En lo que sigue se pretende observar los tipos de aprendizaje⁴ que esta experiencia logra suscitar entre ellos.

Una de las primeras nociones que suele considerarse en estas prácticas es la de aprendizaje colaborativo. En los acápites siguientes se hacen breves observaciones sobre dichos aprendizajes, los cuales pueden alcanzarlos de modo natural, sin que se trate de objetivos de aprendizaje previamente establecidos o buscados por medio de toda la actividad que se viene describiendo.

Aprendizaje colaborativo

Se entiende como una descripción de una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción que conduzcan al logro de un aprendizaje, pero en el que no hay una garantía total de que las condiciones se presenten efectivamente (Collazos y Mendoza, 2006). En FAG estas interacciones se dan de manera natural, y es evidente el aprendizaje de los monitores cuando se hacen prácticas colaborativas, gracias a los diferentes medios que se emplean en el desarrollo de la monitoría como tal.

El aprendizaje colaborativo se compone de i) una participación voluntaria en el proceso, ii) un aprendizaje no vertical –donde el instructor o profesor no se imponen–, iii) trabajo con preguntas y respuestas debatibles que no son únicas, iv) un cambio en la relación profesor-estudiante, en la cual la autoridad pasa del profesor a grupos de pares, y luego, a comunidades de conocimiento especializado, y v) importancia asignada al trabajo y diálogo entre pares (Bruffee, 1999). Allí los monitores son quienes diseñan su estructura de interacciones y mantienen el control sobre las diferentes decisiones que repercuten en su aprendizaje (Collazos y Mendoza, 2006). De ahí que su participación en FAG manifieste la mayoría de los elementos del aprendizaje colaborativo (Barkley *et al.*, 2007).

En este tipo de aprendizaje son relevantes las tensiones frente a la relación con la autoridad del profesor; los cuestionamientos a los puntos de vista de otros estudiantes del grupo, y la resistencia a ser evaluado o evaluar pares. Éstos son aspectos inevitables y necesarios en dicho proceso de aprendizaje; sin embargo, Bruffee (1999) sostiene que se da un conocimiento adquirido gracias a un constructo social producto del consenso de grupos de aprendizaje. Esto suele darse en el marco de la reunión semanal, en la que cada monitor o su pareja asume responsabilidades académicas y de organización de actividades, donde se ayudan entre sí aconsejándose sobre qué hacer o no hacer en casos problemáticos. Hubo un semestre, por ejemplo, donde un monitor se enfermó gravemente y el grupo se dividió la responsabilidad que le correspondía a él. Existe una sana competencia por atender cada uno mejor a sus asesorados, pero nunca al punto de demeritar la labor del otro monitor. Los acuerdos, desacuerdos y trabajo conjunto entre los integrantes de este cuerpo docente (monitores e instructores) se verán evidenciados en el desempeño positivo o negativo del curso, el cual es

⁴ Se emplea, para los propósitos de este escrito, “aprendizaje” como la adquisición de conocimiento y/o de práctica de un arte u oficio (RAE).

evaluado por los estudiantes. Producto de ello, queda en la mente de cada uno cuáles fueron sus aciertos, sus fallas, y cómo corregir y mejorar para el futuro.

Dentro del aprendizaje colaborativo se encuentra asociado el aprendizaje cooperativo. Allí se asignan roles donde el docente tiene que considerar qué acciones deberán realizarse para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. En esta designación se indica lo que se puede esperar de cada miembro del grupo y, por lo tanto, lo que está obligado a hacer.

Johnson *et al.* (1999) expresan que dicha interdependencia con respecto a los objetivos tiene el efecto de unir a los miembros del grupo en torno a un objetivo común, y les da una razón concreta para actuar. Por ello, la principal responsabilidad de cada monitor es con sus diez estudiantes “asesorados”, así como con la organización de los talleres docentes.

Para estos aprendizajes es necesario desarrollar un tipo de evaluación complementaria del rol mediador del profesor, lo cual es clave para analizar el desempeño de cada participante. Es claro que esta experiencia tiene un aprendizaje significativo si viene acompañada de una retroalimentación (Collazos y Mendoza, 2006). Aunque no exista una evaluación numérica del rol del monitor (como sí existe en el caso de los estudiantes), a lo largo del semestre los colegas y profesores retroalimentan su labor. Además, los estudiantes evalúan al final del curso, en una encuesta abierta, la labor del monitor. No existe aún evaluación formal en grupo. Pero sí una autoevaluación: el ensayo final que cada monitor hace sobre su proceso, junto con una reciente evaluación al final del curso, a partir de grupos focales con estudiantes.

Se espera que estas breves consideraciones sobre aprendizaje colaborativo ilustren al lector sobre los aprendizajes mínimos que la experiencia promueve en los monitores. A continuación se presentan otros tipos de aprendizaje que la literatura especializada investiga, para luego evaluar qué tanto se han alcanzado en la experiencia descrita.

MARCO DE CONCEPTOS EN LOS CUALES INCORPORAMOS NUESTROS

HALLAZGOS

La literatura identifica una serie de tipologías y aproximaciones al aprendizaje, además de las ya mencionadas. Se utilizarán ahora las nociones de aprendizaje informal y aprendizaje reflexivo como marco de referencia para comprender la experiencia de los monitores en el curso. Es importante resaltar, no obstante, que estas nociones tienen elementos comunes y pueden darse simultáneamente. Es más, en algunos casos resulta difícil trazar una línea divisoria entre ellas, ya que su categorización no es más que una separación artificial de un proceso complejo. Sin embargo, este marco ayuda a organizar y entender los fenómenos que se presentan.

En contraste con otras aproximaciones al aprendizaje, las que se describen en este escrito buscan que los monitores se enfrenten a una serie de situaciones retadoras. Se les brinda la posibilidad de poner en práctica conceptos de administración en el contexto de problemas reales (Godfrey *et al.*, 2005). Con ello, se genera pensamiento individual y directo sobre la aplicación y las limitaciones de conceptos teóricos de disciplinas de la administración en un ambiente práctico (Kenworthy-U'Ren, 2005), donde el monitor desempeña varios roles: instructor, creador de pruebas, evaluador, jefe de un grupo de estudiantes, colega de pares, responsable ante la “Junta Directiva”, tareas con resultados concretos, etcétera.

Esto se logra a partir de la transferencia de iniciativas en el proceso de aprendizaje del profesor a los monitores, empoderándolos de su propio proceso de aprendizaje y del control sobre éste (Robinson *et al.*, 2010). Son ellos los que ejecutan las acciones y quienes, a partir del hacer –acción–, experimentan los retos propios de una “empresa docente”. Según sostiene Sherwood (2004), a través de este tipo de vivencias el estudiante construye conocimiento profesional aplicado, fortalece sus capacidades de razonamiento y solución de problemas, desarrolla estrategias de autoaprendizaje y avanza en su proceso de convertirse en un colaborador efectivo.

Aprendizaje informal

El aprendizaje informal se obtiene en las prácticas de la vida diaria; es un conocimiento no vertical (donde no hay una relación clara de jerarquía profesor-estudiante). Predominantemente, no es estructurado, se basa en la experiencia y no es institucional (Marsick y Volpe, 1999). El aprendizaje informal se puede considerar como reactivo, donde el aprendizaje no fue planeado pero sí reconocido en retrospectiva por los involucrados (Berg y Chyung, 2008). Asimismo, se argumenta que no requiere una planificación, ni una facilitación explícita o específica, incluso una intencionalidad de aprender; no pretende ser resultado de situaciones o esfuerzos intencionales educativos, y, además, se realiza de manera inadvertida (Orozco, 2004; Ferrés, 1996).

Berg y Chyung (2008), por su parte, separan las actividades del aprendizaje informal en intencionales y no intencionales. Por una parte, mencionan que un ejemplo de las primeras son las tutorías, el *networking*, el realizar preguntas y recibir retroalimentación, y además, proponen que éstas sólo componen una pequeña proporción dentro del aprendizaje informal. Por otra, indican que, a pesar de no ser fácilmente observables, las actividades no intencionales, al ser parte del trabajo diario, son más frecuentes. Así, los autores acuden a las actividades básicas del trabajo, tales como el aprendizaje por ensayo y error; interacciones sociales, como participación en actividades grupales; el compromiso con metas retadoras y el trabajo conjunto con los demás actores. Éstos son ejemplos de actividades no intencionales del aprendizaje informal.

Conlon (2004), en cambio, propone estrategias que posibiliten un aprendizaje informal: tutorías, *coaching*, *networking*, retroalimentación, junto con situaciones donde se dé una manifestación de capacidades y características individuales, liderazgo efectivo y aspectos

interrelacionales de los equipos, y, ojalá, reflexión.⁵ Adicionalmente, destaca que, junto con el aprendizaje informal, el aprendizaje formal –aquel individual, adquisicional y con conocimiento vertical o proposicional en instituciones educativas (Malcolm *et al.*, 2003)– es necesario para promover un aprendizaje continuo y un conocimiento que permitan obtener una perspectiva global, y contribuirá a que los estudiantes sean ciudadanos más responsables y productivos.

De igual forma, Svensson *et al.* (2004) argumentan que el aprendizaje formal e informal, por separado, generan conocimiento teórico y práctico, respectivamente. No obstante, la incorporación conjunta de aprendizaje formal e informal –buscados de modo intencional, a lo cual le dan el nombre de aprendizaje por reflexión– genera una capacidad e idoneidad verdaderas en aquellos actores del aprendizaje. Se debe resaltar, entonces, la importancia de generar espacios educativos –formales o no– donde se puedan incorporar estos dos tipos de aprendizaje, para potenciar el conocimiento y la capacidad de los estudiantes. O dicho con otras palabras, hay que valerse de la presencia de los jóvenes en el recinto universitario para que, además de su acción convencional en clases, bibliotecas, laboratorios, espacios deportivos y cafeterías, hallen oportunidades de acción con responsabilidades efectivas de “docente” e “investigador” aprendiz.

Aprendizaje por reflexión

Si bien Conlon (2004) y Macneil (2001) mencionan la capacidad de reflexión como un importante factor dentro del aprendizaje informal, no la consideran un aprendizaje en sí mismo, cosa que sí hacen Svensson *et al.* (2004). En esta sección se espera mostrar la importancia del aprendizaje por reflexión en la formación de estudiantes competentes, para luego contrastarlo con lo hallado en la investigación que ofrece este escrito.

Se insiste en la reflexión como proceso de pensamiento intencionado que busca resultados; además, aplicada a ideas complejas o no estructuradas donde la solución no es obvia (Moon, 2004, p. 4). La persona reflexiva “es aquella que obra la actividad mental de reflexionar y, por eso, realiza decisiones que son sopesadas”, y además, “tiene la capacidad para enfrentarse a conocimiento incierto” (Moon, 2004, pp. 5-7). Haciendo referencia a Dewey (1933), Moon (2004) indica que aún más importante que la reflexión en sí misma, es el pensamiento reflexivo, argumentando que éste es el que le da sentido al mundo en el proceso de una educación efectiva.

Similar a Macneil (2001), Barnett (1997) propone que individuos creativos y con espíritu crítico se hallan mejor capacitados para vivir en el mundo. Adicionalmente, identifica la comprensión, la autorreflexión y la acción adecuada como tareas propias del trabajo de las universidades en la formación de estudiantes capaces e idóneos. El lograr que los estudiantes lleguen a niveles de pensamiento reflexivo constituye uno de los retos de la formación

⁵ En este escrito, la “reflexión” se entiende como un proceso mental con un fin y/o un resultado anticipado que se aplica a ideas complejas o no estructuradas, y para las cuales no existe una solución obvia. Lo que sugiere que se halla asociado con el aprendizaje o representaciones del aprendizaje (Moon, 2004).

universitaria. Entre los beneficios de dicho pensamiento se encuentra la evaluación crítica de la experiencia propia y ajena, y no sólo su observación, descripción y acción repetida.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Dado que el objetivo de la investigación que se describe en este escrito es establecer qué y cómo aprenden los monitores durante la experiencia de la práctica docente, se realizó un estudio de caso en profundidad utilizando metodología cualitativa sin una hipótesis previa para reafirmar o refutar (Yin, 2009; Eisenhardt, 1989). En este sentido, las categorías teóricas aquí presentadas surgieron del análisis de la información, y no de una búsqueda intencionada para evaluarlas. Esta perspectiva, basada en la *grounded theory* o teoría “enraizada en la realidad” (Glaser y Strauss, 1967), pretende aproximarse a un fenómeno, y, a partir del análisis de la información recolectada, los investigadores distinguen categorías teóricas que les permitan comprenderlo. De allí la importancia del componente cualitativo en nuestra investigación: más allá de un análisis de datos estadísticos, aquí se pretende entender las percepciones y reflexiones de los 57 monitores que trabajaron en el curso durante el período 2008-2011. Para ello, se siguieron estas etapas:⁶

- Revisión documental: i) se analizaron 47 ensayos realizados por los monitores del curso antes de iniciar la experiencia (donde manifestaban sus expectativas) y al terminarla (donde presentan un balance de la experiencia), ii) fueron revisadas veinticinco memorias de las reuniones semanales de la “Junta Directiva” y iii) se analizaron las evaluaciones que hacen los estudiantes del curso y la retroalimentación que allí dieron de sus monitores.
- Recolección adicional de información: i) se llevaron a cabo cuatro grupos focales con veintidós exmonitores del curso, para conocer cómo percibían la monitoría tiempo después de vivirla y ii) se envió una encuesta electrónica a los 57 exmonitores del curso, para conocer sus datos demográficos, así como el impacto de la monitoría en sus vidas. Esta herramienta tuvo una tasa de respuesta del 42% del universo.
- Análisis de la información: i) la información documental (ensayos y memorias) fue revisada por dos investigadores diferentes a los autores, los cuales identificaron posibles categorías de análisis. Éstas luego fueron discutidas con el equipo investigador para su validación. De esta forma, se procedió a codificar cada documento, y ii) los grupos focales fueron transcritos en su totalidad, y, al igual que los ensayos, su contenido fue codificado en categorías.

Las categorías permitieron identificar los elementos conceptuales relevantes de esta experiencia, así como los principales elementos para dar respuesta a la pregunta de investigación. A continuación se presentan los resultados de la investigación.

⁶ El detalle metodológico de cada etapa se va haciendo evidente en el artículo.

RESULTADOS

A partir de los ensayos, encuestas y grupos focales fue posible encontrar una serie de elementos que informaran sobre la experiencia de los monitores, así como sobre su proceso de aprendizaje. Del análisis de la información emergieron tres momentos en la experiencia (y sus aprendizajes), los cuales permitieron ordenar y clasificar los resultados obtenidos.

Motivación para ser monitor

Conocer las motivaciones que llevaron a los estudiantes a ser monitores permite analizar sus expectativas y, a través del relato de sus experiencias, sus posibles aprendizajes. Con respecto al primer elemento, las principales motivaciones de quienes fueron monitores surgieron de la experiencia que vivieron como estudiantes y su relación con los monitores (de éste y otros cursos).

Rol del monitor:

Nueve de quienes fueron monitores en el curso enfatizaron como principal elemento motivacional la relación que tuvieron con su monitor. Resaltan que cuando ellos eran estudiantes sintieron que los monitores “eran personas que te ayudaban a desarrollarte como individuo, y generaban un impacto en las personas en las cuales tenían como estudiantes” (Monitora 2011-2). Otros destacaron que sentían un gran apoyo por parte de su monitor, que estaba dispuesto a “ayudar y guiar a todo el grupo de estudiantes tanto en aspectos académicos como de introducción a la Universidad” (Monitor 2010-1). También hubo aquellos que vieron la figura del monitor como un ejemplo a seguir, y, por ende, decidieron ser monitores para realizar una labor similar, y mencionan que “el monitor es un personaje significativo dentro del proceso de aprendizaje del estudiante, pues es un apoyo muy importante para guiarlo y ayudarlo” (Monitora 2011-2); e incluso recalcan que “[el monitor] quería que se les quedara impregnado a los estudiantes algo de lo que es la monitoría, y a mí me quedó lo que significa ser administrador, y a cogerle amor a lo que uno hace” (Monitor 2008-2).

Sin embargo, hubo otros casos en que el monitor no tuvo un impacto tan positivo hacia el estudiante, por lo cual estos nuevos aspirantes buscaban ser monitores para “resolver las carencias que dejó su monitor en ellos” o para “que los estudiantes del próximo semestre vivan un mayor apoyo” que el que tuvieron ellos.

El curso y su dinámica:

Ahora bien, otros exmonitores indicaron que su principal motivación fue la dinámica que ofrecía el curso. Una monitora declaró que el curso “era mucho más que sólo una introducción a la carrera, sino una introducción a la vida universitaria” (Monitora 2011-1). Un monitor

mencionó que “el hecho de tener un profesor titular, un instructor y diez monitores, ninguno improvisando nada, fue impresionante, ya que no es algo que se vea frecuentemente” (Monitor 2010-1). No obstante, hubo algunos monitores que no quedaron del todo satisfechos con las actividades de algunas de las sesiones, por lo cual su motivación fue proponer actividades o dinámicas diferentes una vez fueran monitores. Como explica un exmonitor en su ensayo de expectativas, “la clase que organizaron [el semestre pasado] sobre responsabilidad social me parece que no tuvo los efectos que debió tener, por lo cual el próximo semestre yo quiero proponer una mejor actividad para que el estudiante uniandino realmente tenga en cuenta las implicaciones éticas de sus acciones” (Monitor 2011-1).

Deseo de crecimiento y contribución a los estudiantes:

Los monitores comentan que sus mayores expectativas se dieron en torno a su propio crecimiento personal y al deseo de ayudar a los estudiantes. Una candidata a la monitoría expuso: “La primera expectativa que tengo con el curso es poder crecer personalmente. La monitoría me brinda una nueva oportunidad de interactuar con profesores, estudiantes y personal de pregrado de forma conjunta, que sin duda me ayudará a tener una nueva visión del trabajo en equipo. Al mismo tiempo, me gusta mucho poder colaborar con el crecimiento de los estudiantes, el cual considero es muy enriquecedor” (Monitora 2011-2). Otra dijo: “Espero que al aportar mi propio conocimiento y experiencia para contribuirle a los estudiantes y al curso como tal, pueda desarrollar otras habilidades que contribuyan a mi formación integral como estudiante y como persona, y me brinde una experiencia diferente” (Monitora 2011-2).

Vivencias durante la monitoría

En contraste con la sección anterior –donde se identificaron elementos que motivaron a los monitores a formar parte de esta experiencia–, aquí se documentan los principales elementos que vivieron los monitores. Se destacan dos: las “interacciones” (con profesores, pares monitores y estudiantes) y “el hacer” o “aprendizaje práctico” logrado en la experiencia.

Interacciones:

Los monitores resaltan que su experiencia se vio enriquecida por la interacción con estudiantes, pares monitores y profesores-instructores. Destacaron que, al tener un grupo de diez estudiantes a cargo, fue necesario desarrollar cualidades interpersonales para coordinar el trabajo y los esfuerzos de diez individuos. Así, señalan aprendizajes en el manejo de tensiones y conflictos, en sus capacidades de comunicación y en tolerancia frente a las opiniones de otros.

Del mismo modo, hubo monitores que vieron a los estudiantes como “evaluadores de su trabajo”, por lo cual se veían exigidos a realizar una mejor labor. Es un ejemplo del aforismo que “Para mandar hay que saber obedecer”. El profesor que exige, y si los estudiantes responden, se ve entonces demandado por éstos a servir con mayor calidad. Un exmonitor comentó: “Los estudiantes, y más si son de primer semestre, nos demandan que seamos un ejemplo a seguir, entonces uno se siente obligado a tener constancia, responsabilidad y buen desempeño” (Monitor 2008-2).

Los monitores se ven a sí mismos como un “puente de conexión”, “un modelo a seguir”, “un guía”, “un soporte”, y hasta “un entrenador personal”, en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se crea un gran sentido de responsabilidad.

En cuanto a la relación con los pares monitores, se debe mencionar que la muestra tuvo testimonios bastante homogéneos. Un hallazgo relata que mientras más cohesión había en el grupo, mayores la satisfacción y el compromiso de los monitores. No obstante, gran parte de los exmonitores destaca que se presentaban tensiones y conflictos, y que mucho de su aprendizaje se dio al saber cómo manejarlos. Una exmonitora comentó que se llega a un punto de conflicto cuando “se juntan varias personas con personalidades distintas, vivencias distintas y con conocimientos distintos” y, además, que “es allí donde se ve la habilidad que se tiene para superar el conflicto. Poner de acuerdo a trece personas [se refiere a la ‘Junta Directiva’] es lo más difícil de las reuniones” (Monitora 2009-2).

Al igual que con el manejo de tensiones y conflictos, la muestra considera que gran parte de sus aprendizajes se dieron al aprender a trabajar en equipo. Sin embargo, el adecuado acoplamiento entre los monitores no siempre se daba, y las actividades desempeñadas no siempre eran bien logradas. Un monitor reconoció que “el trabajo en equipo es fundamental. Al saber que muchas actividades dependían de dos, tres o cuatro personas, uno esperaba que cada uno cumpliera con su parte para que todo fluyera, pero no pasaba en algunos casos” (Monitor 2009-1); lo que constituye un buen ejemplo de aprendizaje cooperativo.

Se cree que la personalidad y las perspectivas que tiene cada uno de los monitores son útiles para nutrir el intercambio de ideas entre ellos y, por ende, su posibilidad de aprendizaje. Como mencionó un profesor en una de las reuniones, “el hecho de que sea un equipo de monitores enriquece profundamente el quehacer docente. Además, se adquieren responsabilidades muy sustantivas para un curso exitoso. Eso no se tiene cuando se es monitor de forma individual”. Éste es un buen ejemplo de aprendizaje colaborativo.

En las reuniones de la “Junta Directiva”, además de hablar sobre aspectos inherentes al curso, también se discuten diversos temas de actualidad, lo cual le permite al monitor extraer una gran fuente de conocimiento informal. Igualmente, se crea un espacio propicio para generar reflexión personal. Esto se logra mediante la retroalimentación de las actividades que organiza cada monitor por parte del grupo, resaltando las fortalezas y debilidades, para mejorar en siguientes oportunidades. Como dijo una exmonitora, “hay cosas que me han servido en el diario vivir, que se me han quedado y que han salido de las reuniones” (Monitora 2011-2).

Finalmente, los exmonitores comentaron que también lograron aprendizaje de sí mismos al darse cuenta de sus cualidades y debilidades. Además, de aspectos de su personalidad que desconocían antes de entrar a ser parte de la actividad. Como resumió un monitor, “[la monitoría] permite un aprendizaje de 360 grados porque uno aprende de los pares, de los estudiantes, de los profesores y conferencistas, pero también de uno mismo. Uno aprende a

conocer sus límites, y este tipo de cosas es importante porque es algo que no te lo van a dar en otras monitorías” (Monitor 2008-2).

El hacer:

Una exmonitora comentó que en la monitoría “se debe adquirir un rol, tener una jerarquía y unas responsabilidades, lo cual deja que aterricemos todos los conceptos vistos en clase” (Monitora 2011-1). Esto implica que gran parte del aprendizaje obtenido sea experiencial.

Gran parte de los monitores concuerdan en que obtienen conocimiento sobre nociones conceptos, tales como organización, planeación, logística, coordinación, y, además, sobre cómo manejar posibles contingencias. Esto es adquirido debido a su enfrentamiento con el manejo de diversas actividades a lo largo del semestre.

Asimismo, mencionan que la creatividad que deben tener y la autonomía con la que cuentan son vitales para proponer nuevas dinámicas que beneficien el desempeño del curso. Un monitor indicó que “es muy importante la creatividad y la autonomía, ya que se puede personalizar y escoger las actividades que más se ajusten al perfil de uno” (Monitor 2009-2), y otro afirmó que la monitoría “permite tener autonomía y presenta la oportunidad de proponer, realizar y cumplir” (Monitor 2011-1).

Por último, los exmonitores resaltan la importancia de enfrentarse a una serie de situaciones inciertas, pues sostienen que pueden estructurar el conocimiento formal adquirido en las asignaturas que han cursado, debido a que pueden ponerlo en práctica en la experiencia de FAG. Ésta es una de las razones por las cuales se considera que la acción participativa promulgada en FAG es equivalente a una “práctica empresarial” en una “empresa docente”.

Trascendencia de la experiencia

Esta categoría recoge lo que los monitores declaran como aprendizajes del proceso (desde sus expectativas hasta las vivencias y los cambios sucedidos en ellos mismos y su entorno).

Como evidencia, una exmonitora comentó: “Es un proceso muy formativo que a mí como persona me brindó mucho más que sentarme en frente de una clase; que fue realmente la experiencia de trabajar por algo y de tener esa responsabilidad en mis manos” (Monitor 2009-1). Otra monitora expresó: “Cogí mucha confianza en mí misma, y aprendí a valorar el trabajo que hacen las otras personas por mí, cuando me están intentando enseñar. Y ver que a veces hay que prestarle atención a las cosas que parecen muy chiquitas, porque para las personas que están detrás del proceso tal vez no lo sean. En conclusión, fue más a nivel personal el crecimiento” (Monitora 2011-2).

Otra monitora también afirmó: “En mi caso mi aprendizaje principalmente fue enseñar. Ése fue el primer paso que di para aprender a educar, porque no es fácil y no es para todo el

mundo, y me quedó. Ahora soy profesora en un colegio, y de verdad puedo decir que uno sí siente ese valor agregado que le deja la monitoría” (Monitora 2009-2). En el mismo sentido, una exmonitora especificó: “Aprendí demasiadas cosas; primero, a creer en mí misma, a creer en lo que yo hago y lo que yo pienso. Ya que no es fácil pararse y defender lo que uno piensa frente a muchos estudiantes. Frente a muchas posiciones. Incluso cuando uno está en la reunión de monitores, donde cada uno piensa diferente, llegar a un acuerdo de cómo se quiere la clase, qué se quiere llevar y hacer; eso requiere mucha tenacidad, y creer en sí mismo para defender sus ideas. También, me ayudó a responsabilizarme de lo que uno hace” (Monitora 2008-2).

En consecuencia, estos diferentes reconocimientos de aprendizajes y habilidades ayudan a establecer que sí hubo interiorización por parte de algunos monitores respecto a lo vivido durante toda la experiencia. Además, estos testimonios –y lo que se observa luego en el desempeño académico y extracurricular de algunos exmonitores– nos llevan a afirmar que algunos alcanzan altos niveles de reflexión. En otras palabras, se enfrentan a situaciones complejas que sólo los entornos de trabajo profesional suelen ofrecer, sin aún haber llegado a dichos entornos. Lo que obliga a pensamiento crítico sobre su actuar, sus cualidades y defectos, sobre su propia experiencia como estudiantes y su modo de aprender. En el siguiente acápite se amplía esta afirmación.

¿APRENDIZAJE INFORMAL Y REFLEXIVO COMPLEMENTO DEL FORMAL?

A esta altura del escrito regresamos a los conceptos de aprendizajes colaborativo, informal y reflexivo como herramientas que enmarcan y contribuyen a comprender todo lo descrito. Analizamos si, efectivamente, esta experiencia informal ayuda al desarrollo profesional de los estudiantes, en el marco de la estructura “formal” del programa de pregrado en Administración.

Para ello, por una parte, repasamos las categorías descritas en el acápite anterior a la luz de los conceptos y, por otra, nos preguntamos hasta dónde la actividad de los monitores avanza algunos de los objetivos de aprendizaje que guían el programa de la Facultad.

Los testimonios incluidos en la categoría de “motivación para ser monitor” dejan ver que no sólo es una participación voluntaria, sino que la relación que vivió con su monitor cuando era estudiante del curso influyó en la decisión de serlo algún día. Para el estudiante que viene de la educación secundaria, donde casi siempre las relaciones con el profesor son verticales, es algo novedoso el encontrarse que ya no tienen por qué ser así, sino que un coetáneo suyo lo guía en su aprendizaje y adaptación a la Universidad. Lo es aún más el hecho de preparar las sesiones antes que éstas se den; además, en la sesión, hallarse asediado por preguntas y deber participar en ellas con respuestas, preguntas y comentarios adecuados. Y el monitor que se halla acompañando todo ello, además de prepararlo junto con sus colegas de monitoría, no

sólo hace un trabajo entre pares, sino que logra una comunidad de conocimiento como la entiende Bruffee.

Éstos constituyen elementos indispensables del aprendizaje colaborativo, que se da entre los monitores, como lo testimonian las subcategorías de “interacciones” y “el hacer” descritas en las “vivencias durante la monitoría”. Pero que también pueden germinar entre los estudiantes mismos en sus grupos de trabajo, especialmente en su proyecto final, donde describen algún aspecto de una empresa u organización relacionado con alguna noción o algún concepto teórico de la clase.

Se espera que el lector comprenda, gracias a los testimonios descritos en la categoría “vivencias durante la monitoría”, el aprendizaje informal, por una parte, no intencional (Berg y Chyung): monitores que se enfrentan a ser evaluados por los estudiantes, pues éstos esperan mayor conocimiento de ellos; las tensiones generadas por los distintos puntos de vista de sus pares monitores o de sus estudiantes; todo lo inesperado en la organización de actividades conjuntas, etc. Por otra parte, el aprendizaje informal intencionado (Conlon), para el cual se diseña todo el abanico de actividades alrededor de la monitoría FAG.

Los testimonios de la subcategoría de “el hacer” son especialmente relevantes. En ésta se resalta la autonomía de la que goza el monitor, claro que encauzada por los objetivos del curso, las tareas asignadas unas, y otras a las que se ofrece voluntariamente. La incertidumbre de muchas situaciones, también reconocen ellos, los obliga a ser creativos.

La oportunidad para el aprendizaje reflexivo (Svensson y Moon) se ofrece, y quienes lo logran lo testimonian en la categoría de “trascendencia de la experiencia”. El autoconocimiento y la autocrítica, la confianza en sí mismo, la capacidad de sostener sus convicciones, la responsabilidad más allá de lo esperado por los demás, son algunas cualidades que manifiestan ese aprendizaje. El que en verdad reconozca toda la actividad como una “empresa docente” y una “práctica empresarial” señala el avance en su pensamiento crítico. Sin embargo, hay hechos que también nos señalan el acierto de la experiencia: observar que buen número de exmonitores participan luego en actividades extracurriculares (crean eventos, asumen roles en los cuerpos de representación estudiantil, etc.); realizan prácticas empresariales; viajan al exterior y participan en los convenios con otras universidades. Con ello, no afirmamos tanto que la monitoría sea el origen de estas capacidades, pero sí que se hallaban adormecidas, pues la experiencia las despertó y ejercitó.

Pero, ¿cómo se ven estos aprendizajes en el esquema “formal” del pregrado en Administración? Pasamos ahora a confrontar algunos de los objetivos de aprendizaje establecidos por la Facultad con lo hallado en el testimonio de los monitores.

Objetivo 1: los estudiantes comprenderán su responsabilidad social (RS) y las implicaciones éticas de su comportamiento.

La principal responsabilidad de un monitor es ante sus diez estudiantes a cargo. Cualquier falla en ese sentido no sólo la sabrán los monitores directamente de ellos, sino que ellos se quejarán ante los profesores e instructores. Un sentido de la RS suele referirse a algo que se hace en favor de otros supliendo, en alguna medida, sus necesidades. Pues bien, los

monitores en FAG van más allá de corregir pruebas. Son “hermanos mayores” (expresión que se emplea algunas veces) que tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes de primer semestre en su adaptación a la vida universitaria. Así lo mencionó un exmonitor: “El monitor será vital, en la medida que actúe en forma de guía y ayude a direccionar correctamente los esfuerzos de cada uno de los estudiantes. De igual manera, será primordial el poder lograr un sentido de satisfacción y pertenencia del estudiante hacia su carrera y universidad, y en caso de que no se consiga, también ayudar a que encuentre una disciplina más acorde con sus capacidades, preferencias o metas” (Monitor 2009-2).

Un sentido de la ética se refiere a que lo que aportamos u omitimos en nuestra acción con los demás recae sobre nosotros también. En esa acción mejoramos o empeoramos como personas. Varios testimonios de los monitores apuntan en el sentido de descubrir en ellos capacidades de servicio a los demás que no conocían, servicio que incluye haber cometido errores y deber reconocerlo: “Los instructores y el profesor saben que nosotros podemos hacer las cosas mal, que hay una posibilidad de que no llenemos las expectativas que hay sobre nosotros, pero aun así nos dejan lanzarnos a dar una clase de un tema que nos guste, ayudándonos muy poco o nada, respetando nuestra autonomía y conocimiento del tema; es algo que va [más allá] de lo perceptible, [es esa] confianza [lo que] dispara el factor motivacional en los monitores” (Monitora 2010-1). Esto, sin embargo, hace que la experiencia represente un reto importante: “Ya no era una responsabilidad mía con una materia, sino que era una responsabilidad con los profesores, con mis colegas monitores, con mis estudiantes y con la Facultad” (Monitora 2010-1).

Por su parte, los estudiantes del curso reconocen en sus monitores la actitud de servicio. La encuesta hecha al final del semestre muestra que el 51% de los estudiantes califican a su monitor como “excelente”, “muy bueno” y “admirable”. Del mismo modo, 57%⁷ de ellos destaca que su monitor “siempre estuvo atento y dispuesto a ayudar”, “fue un apoyo a lo largo del semestre”, fue “dedicado”, estuvo “muy pendiente de todo”, “siempre estaba disponible” y “guiaba, daba consejos”. Sólo un 13% considera que “faltó acompañamiento” del monitor, le “faltó interés” o “no reconoció el trabajo que hicimos”.

Objetivo 2: el estudiante tendrá una visión integral de las organizaciones a partir de un sólido conocimiento de las áreas funcionales de la administración.

El monitor no sólo se halla expuesto a la organización o “empresa docente”, sino que en el cumplimiento de sus responsabilidades organizativas de actividades extracurriculares se relaciona con otras áreas administrativas de la Facultad y de la Universidad. Por ejemplo, su responsabilidad de la coordinación de las salidas de campo lo lleva a conocer y actuar con otras personas y funcionarios diferentes a los de su rutina como estudiante: “La monitoría también

7 Téngase presente que por ser preguntas abiertas, los estudiantes no debían escoger entre un banco de opciones, y, por ende, los porcentajes no suman un 100%. Téngase presente también que estos porcentajes corresponden a las respuestas más representativas de los estudiantes a preguntas abiertas. En este sentido, no suman un 100%, dado que en una misma encuesta un estudiante puede identificar más de un elemento.

me dejó como enseñanza la logística y el trabajo que requieren las actividades de clase, pues para realizarlas se necesita mucha planificación y una buena logística” (Monitor 2011-2).

Un exmonitor resumió esta experiencia en los siguientes términos: “Veamos la experiencia de ser monitor desde un punto de vista administrativo. Se desarrolla el liderazgo, la habilidad de enfrentarse a públicos grandes y exigentes; se organizan, se presentan y se ejecutan proyectos; se hace parte de una ‘Junta Directiva’ docente; en espacios extraordinarios se hacen negocios y relaciones (esto, como la mayoría de los presentes elementos, hace parte de la experiencia propia); se enfrenta la gestión humana, la relación con pares, superiores e instruidos; se presenta responsabilidad, puntualidad, objetividad, solidaridad y máxima disposición en cada acción; se busca aportar algo a la sociedad y al entorno; la lista es realmente interminable” (Monitor 2008-2).

En el mismo sentido, un monitor afirmó que “por primera vez en mi vida aprendí lo que era tener personas a cargo, tareas que hacer, tener horarios de reunión y tener un jefe y un subjefe” (Monitor 2009-1). Por su parte, otro concluyó: “Si esto no es una empresa real, entonces creo que todo lo que estaba en mi cabeza acerca del trabajo en la vida real estaba equivocado” (Monitora 2008-1).

Objetivo 3: el estudiante se comportará de forma autónoma y con pensamiento crítico, que además le permitirá adaptarse a cambios en las organizaciones y condiciones diversas del entorno de negocios.

Para un estudiante de Administración, hacer parte de la monitoría implica participar en una “Junta Directiva”, la cual debe tomar decisiones que potencien el desempeño del curso. Para esto, los monitores pueden realizar diversas propuestas, que luego serán retroalimentadas por los pares monitores y profesores. Se cree que esta dinámica genera un proceso de reflexión, en el cual el monitor debe enfrentar un espacio no estructurado (la sesión de clases de los viernes) y proponer una actividad viable y acorde a los objetivos planteados desde comienzos del semestre. Cuando la actividad se realiza, en la siguiente reunión se hace una retroalimentación para tener conocimiento de qué propósitos sí se cumplieron y en qué se falló. De este modo, la reflexión es retrospectiva (Moon, 2004), ya que se tienen en cuenta tanto las razones que estimulan la planeación de la actividad como las bases para evaluar las decisiones que se toman. Con esta dinámica se argumenta que, si bien se realiza un seguimiento semanal a las propuestas de los monitores, ellos deben ser conscientes de las responsabilidades que implica organizar una sesión de clases. Además, deben construir para que tanto la planeación como la realización de la actividad sean efectivas. Se considera que esto potencia la autonomía del estudiante-monitor. Suele suceder que toda autonomía ejercida en acciones con los demás, cuyas consecuencias –positivas o negativas– son observables, motiva el pensamiento reflexivo. No hay mejor sustrato para la reflexión que la vida misma.

Para este punto es importante retomar que el monitor debe retroalimentar una serie de trabajos a su grupo de diez estudiantes. Esto no sólo crea un sentido de responsabilidad, sino mentalidad crítica, al tener que ser imparcial con el desempeño y esfuerzo que demostró cada

estudiante. Si los estudiantes deciden realizar algún reclamo, los monitores deben ser capaces de sustentar sus razones. Una exmonitora dijo que cuando era estudiante, “[los monitores] no se conforman simplemente con poner una nota numérica de acuerdo con parámetros previamente estipulados, tienen en cuenta el desarrollo de los estudiantes, poco a poco se familiarizan con los diferentes estilos de trabajo y comprenden y valoran el hecho de que trabajo tras trabajo los estudiantes progresan” (Monitora 2011-2). No obstante, también se debe mencionar que el efecto no se logra con todos los monitores, ya que algunos no logran la misma imparcialidad y sentido crítico. Una exmonitora reconoció: “Yo me fui más por el lado maternal y sentimental que por el lado académico con mis alumnos. Reconozco que dejé de lado la parte crítica” (Monitora 2009-1).

Finalmente, al ser parte de una “Junta Directiva”, los monitores están expuestos a diversas contingencias, ya sea con respecto a la planeación de una sesión de clase como a los problemas que puedan surgir en la relación con los estudiantes. Por ejemplo, un exmonitor comentó: “Yo tuve un problema con un estudiante que no quería hacer nada y estaba perjudicando al trabajo de todo el grupo; además, no demostraba interés en la clase, lo cual también generaba un mal ambiente. Decidí un día invitarlo a almorzar para hablar con él y ver qué pasaba. Luego de eso, los demás me contaron que cambió bastante de actitud, y el desempeño del grupo mejoró. Esto me sirvió mucho para entender qué tipo de problemas me puedo encontrar cuando sea gerente de una organización” (Monitor 2011-1).

Como concluyó un monitor, “ser monitor es un reto personal, en el cual cree en la posibilidad de cambiar, de mejorar, de impactar. Es el deseo de aportar algo a los demás, es el darse cuenta de que algo que tenemos puede contribuir a la formación de otro. Un monitor llega a entender, parcialmente, qué significa e implica ser docente” (Monitor 2010-1). Otro monitor confirmó esto: “Cuando dije que no sabía en lo que me estaba metiendo tenía razón. La monitoría va mucho más allá de las clases y las reuniones. Es un proceso de aprendizaje académico y personal que difícilmente se logra en un curso” (Monitor 2009-2).

Objetivo 4: el estudiante se comunicará en forma escrita y oral de manera clara, coherente y efectiva.

Un excelente ejercicio para progresar en lo escrito es escribir y corregirse, para publicar a partir de lectores de las versiones. Pero mejor aún es comentar, corregir y editar textos de otros. Esto es lo que los monitores llevan a cabo permanentemente.

La clase que ellos llevan a cabo en el taller docente (la sesión de los viernes) los obliga a la expresión oral, con las cualidades exigidas por este objetivo. Finalmente, en la reunión semanal se ven exigidos a manejar una excelente comunicación en un grupo de varias personas con tareas comunes. Allí deben defender sus puntos de vista y sus actividades. Ser lúcidos en sus argumentaciones. Sobre esto, un monitor reflexionó: “El contenido del curso me ha enseñado mucho, pues me da una mirada a la carrera de Administración desde sus distintas perspectivas. Así mismo, he aprendido mucho sobre redacción, ortografía y gramática, pues el

hecho de tener que corregirles a los alumnos hace que debamos ser buenos en este campo; sin embargo, siento que todavía me queda mucho por mejorar” (Monitor 2008-2).

CONCLUSIONES

Los programas de pregrado de algunas carreras profesionales que ofrecen experiencias que trascienden el aula sobresalen: se trata de los semestres de práctica, donde el estudiante hace de aprendiz en alguna empresa, organización gubernamental o no gubernamental y, más recientemente, en organizaciones sociales. Suele conocerse como la “práctica empresarial” o “pasantías”. Es el equivalente de profesiones como la medicina, donde, en el caso colombiano, el joven antes de graduarse debe servir en una comunidad aislada (rural); o el derecho, donde el futuro abogado debe servir a personas de bajos recursos en una “oficina” que para tal fin tiene la Facultad respectiva (consultorio jurídico). En fin, éste no es el caso que se describe aquí.

Se trata de ofrecer espacios de aprendizaje no formal dentro del mismo recinto universitario, y en medio de actividades formales, como los cursos de una carrera. Es la actividad de asistencia docente –monitoría–, vista con una luz y actitud nuevas. Aquellas en las que se promueve que el monitor tenga una mayor autonomía y responsabilidad para con un grupo de estudiantes, sus colegas y el profesor o instructores, y consigo mismo.

Descrita y evaluada la experiencia, aunque en un horizonte temporal de tres años (la metodología tiene más de cuatro décadas de desarrollo), se puede concluir que las nuevas generaciones de jóvenes universitarios tienen un sentido de responsabilidad que no siempre se potencia en las actividades docentes convencionales.

Lo aquí hallado y descrito no es la panacea; como todo proceso de aprendizaje, tiene fortalezas y debilidades. Sin embargo, esta metodología, llevada a cabo con inteligencia y prudencia, tiene algo que aportar, con el fin de introducir al estudiante cuanto antes en los rigores y satisfacciones del trabajo exigente y responsable. El recinto universitario tiene más que ofrecer para la formación integral y profesional de sus estudiantes, que lo convencional ofrecido hasta ahora.

LIMITACIONES

Finalmente, como camino de exploración teórica no discutido aquí pero que exige ser considerado en otra investigación futura semejante, se halla la pregunta de en qué medida la vivencia de los monitores de FAG puede enmarcarse en el ciclo del aprendizaje experiencial de Kolb.

El aprendizaje experiencial como una aproximación hacia el aprendizaje fue documentado por primera vez en 1971 por Kolb. La teoría del aprendizaje experiencial propone que el aprendizaje se represente como un ciclo, constituido por cuatro etapas relativamente independientes (Kolb, 1984). En primer lugar, se encuentra la *experiencia concreta*, la cual se caracteriza por la participación personal, el trato con las personas, la experiencia intuitiva, la valoración de eventos (entre otros), que son base para la siguiente etapa (Pavlica, Holman y Thorpe, 1998; Moon, 2004). La segunda etapa, la *observación reflexiva*, hace hincapié en el pensamiento crítico y en la asimilación de observaciones que conformen una “teoría” de la que se deducen nuevas implicaciones para la acción (Moon, 2004, p. 114). Esta “teoría” es a lo que Kolb (1984) se refiere como “conformación de conceptualizaciones abstractas”, que establece la tercera etapa de su ciclo. Aquí se incluyen características tales como la inferencia lógica, la disciplina intelectual, la experimentación con nuevas ideas, la comprobación de teorías e ideas, y la construcción de modelos conceptuales (Pavlica, Holman y Thorpe, 1998). En la cuarta etapa se busca que la conformación de nuevas “teorías” o “conceptualizaciones abstractas” conlleve una *experimentación activa*. Aquí se pretende que el participante busque y explote nuevas oportunidades, establezca metas, tome decisiones, asuma riesgos y desarrolle cualidades emprendedoras.

Debido a lo anterior, el concepto de aprendizaje experiencial va en contravía de la pasividad de buena parte de los procesos educativos actuales, en donde al participante en el aprendizaje se le enseña mediante la descripción de “segunda mano” de la experiencia de otro (Winch e Ingram, 2004). El aprendizaje experiencial incluye diferentes actividades y métodos, tales como las pasantías o prácticas académicas y, posiblemente, las oportunidades de educación cooperativa, como la descrita en este trabajo. En palabras de estudiosos de dicho aprendizaje, “la ideología profesional del aprendizaje experiencial busca empoderar a los individuos para que ganen control sobre su aprendizaje y, por ende, asuman la responsabilidad de sí mismos” (Saddington, 1992, p. 44).

La presente investigación se construyó a partir de los testimonios de una muestra de los estudiantes que pasaron por la experiencia de monitoría en el curso FAG. Nuestra pretensión fue aproximarnos a los aprendizajes declarados por quienes hicieron parte de la experiencia (sin adentrarnos en el efecto que ésta tuvo en los estudiantes del curso). Como todo escrito, éste no está exento de sesgos; pero más allá de éstos, esperamos que este documento invite a reflexionar sobre el rol de los asistentes-monitores y mirar cómo estas experiencias pueden servir en su proceso de aprendizaje y formación.

REFERENCIAS

- Barkley, E., Cross, P. & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata.
- Barnett, R. (1997). *Higher education, a critical business*. Buckingham: SRHE/OUP.

- Berg, S. A. & Chyung, S. Y. (2008). Factors that influence informal learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 20 (4), 229-244.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, Md., y Londres: John Hopkins University Press.
- Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Educación y Educadores*, 9 (2), 61-76.
- Conlon, T. J. (2004). A review of informal learning literature, theory and applications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 28 (2), 283-295.
- Dewey. J. (1993/1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Eisenhardt, K. (1989). Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 14 (4), 532-550.
- Ferrés, J. (1996). *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine.
- Godfrey, P. C., Illes, L. M. & Berry, G. R. (2005). Creating breadth in business education through service-learning. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 309-323.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Kenworthy-U'Ren, A. (2005). Toward a scholarship of engagement: A dialogue between Andy Van de Ven and Edward Zlotkowski. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 272-277.
- Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Macneil, C. (2001). The supervisor as a facilitator of informal learning in work teams. *Journal of Workplace Learning*, 13 (6), 246-253.
- Malcolm, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7), 313-318.
- Marsick, V. J. & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1 (2), 1-9.
- Moon, J. A. (2004). *Reflection in learning and professional development*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Orozco, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21, 120-127.
- Pavlica K., Holman D. & Thorpe, R. (1998). The manager as a practical author of learning. *Career Development International*, 3 (7), 300-307.
- Robinson, D., Lloyd, A. & De Paolo, C. (2010). Service-learning by doing: How a student-run consulting capstone course. *Journal of Management Education*, 34 (1), 88-112.
- Saddington, J. A. (1992). Learner experience: A rich resource for learning. En J. Mulligan y P. Griffin (eds.), *Empowerment through experiential learning* (pp. 37-49). Londres: Kogan.
- Sherwood, A. (2004). Problem-based learning in management education: A framework for designing context. *Journal of Management Education*, 28, 536-557.
- Svensson, L., Ellstrom, P.-E. & Aberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16 (8), 479-491.
- Winch A. & Ingram, H. (2004). Activating learning through the lifetime navigator: A tool for reflection. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16 (4), 231-236.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.